علم النفس الاجتماعي

ومتطلبات الحياة المعاصرة



الدكتور
سليمان عبد الواحد إبراهيم





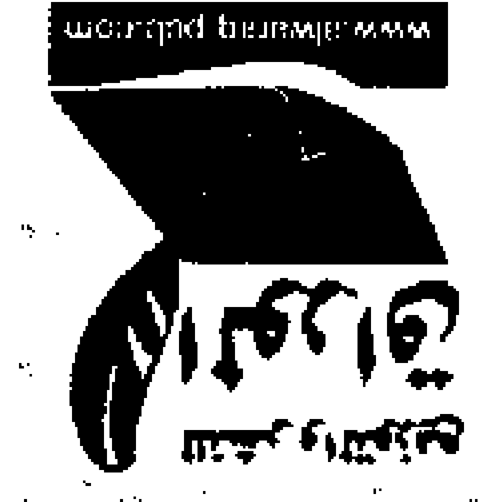
تليجرام

هنا سور الازبكية

غواص في بحر الكتب

باحثون

محمد خطاب




تليجرام : هنا سور الأزبكية


للنشر والتوزيع
الوراق
www.alwaraq-pub.com


تليجرام
هنا
سور الأزبكية

علم النفس الاجتماعى

"ومتطلبات الحياة المعاصرة"

علم النفس الاجتماعى

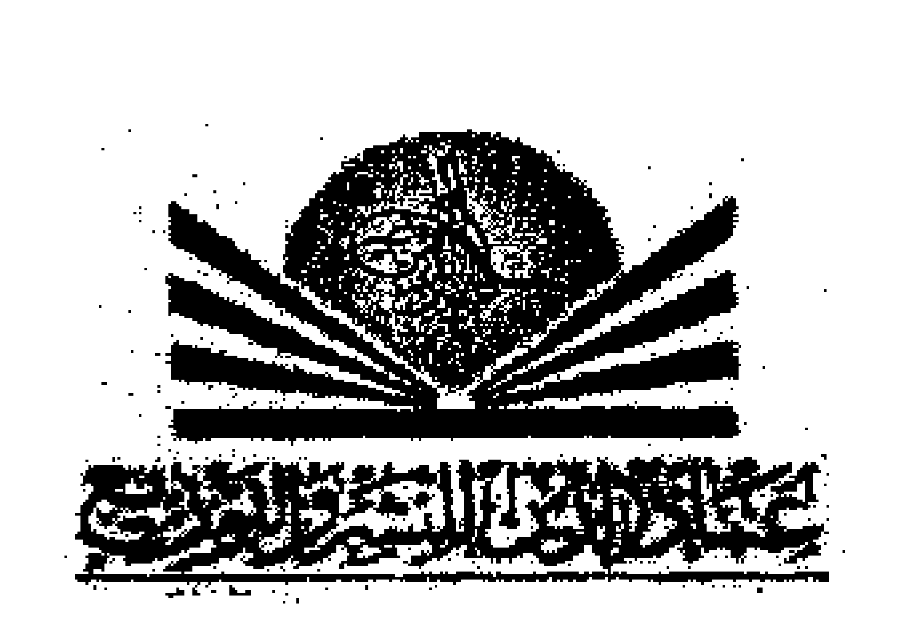
"ومتطلبات الحياة المعاصرة"

تأليــف

د. سُليمان عبدالواحد إبراهيم

دكتوراه علم النفس التربوى

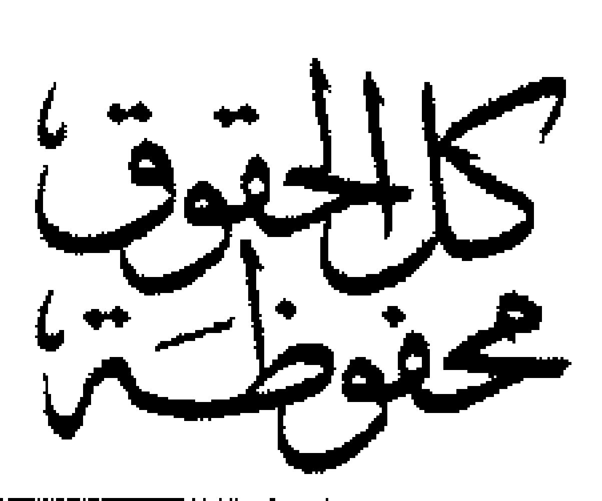




الطبعة الأولى

2014





٣٠٢

ابراهيم ، سليمان عبد الواحد

علم النفس الاجتماعي ومتطلبات الحياة المعاصرة /سليمان عبد الواحد ابراهيم._عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ، ٢٠١٣ .

(   ) ص.

ر.إ. : (٢٠١٣/١١/٣٩٢٠) .

الواصفات :/علم النفس الاجتماعي/

تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

ISBN : 978 - 9957 - 33 - 374 - 4 (ردمك)



مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع

شارع الجامعة الأردنية – عمارة العساف – مقابل كلية الزراعة – تلفاكس 00962 6 5337798

ص . ب 1527 تلاع العلي – عمان 11953 الأردن

e-mail : halwaraq@hotmail.com

www.alwaraq-pub.com - info@alwaraq-pub.com

إهـــداء

إلى من انا منهما ... إلى من أمدانى بالصبر ... ورروانى بالعطف والحنان ... وسهرا الليل بجانبى يشدان من أزرى حتى خرج هذا العمل المتواضع إلى النور ... إلى من لا أستغني عن رضاهما عنى... إلى من أدعو الله ان يمد في عمرهما ...

أبي ... وأمي

إلى الذين شعرت بقيمة العلم والنجاح من خلالهم ... **إخوتى الأعزاء**

إلى أساتذتى الأفاضل الذين تعلمت وأقتبست من فيض علمهم ومعارفهم وما أغزرها ... إلى من كان لهم الفضل في شق طريقى العلمى ... إلى كل أستاذ علمني درساً في هذه الحياة.

إلى كل زملائي وزميلاتي الأفاضل في مجال علم النفس في مصر والوطن العربى

إلى النبع الصافى ورفيقة دربى والتى في عقلى وضميرى وقلبى ...

إلى من أراها في صورة رائعة تكتحل بها عيني ... ويسر بها فؤادي ... وتشرق بها حياتي ... إلى من أراها شمساً تدفئني ... تنير طريقي ... تجعل الحياة في عينى متلألئة بوجودها فيها ...

زوجتى الدكتورة/ أمل غنايم.

إلى كل من يملك قلباً تتكون جزيئاته من أحرف كلمة الانسانية ...

أهدى لهم جميعاً هذا الجهد العلمى المتواضع

آمل ان يحقق الغرض الذى وضع من أجله.

المؤلـف

محتويات الكتاب

الموضوع	الصفحة
مقدمة الكتاب	13
الفصل الأول: مدخل إلى علم النفس الاجتماعي	17
• مقدمة	17
• التطور التاريخي لعلم النفس الاجتماعي	18
• تعريف علم النفس الاجتماعي	20
• أهداف علم النفس الاجتماعي	22
• أهمية دراسة علم النفس الاجتماعي	23
• طرق ومناهج البحث في علم النفس الاجتماعي	24
• مجالات الدراسة في علم النفس الاجتماعي	31
• علاقة علم النفس الاجتماعي بفروع علم النفس الأخرى	33
• الأهمية التطبيقية لدراسة المعلم والأخصائي الاجتماعي لعلم النفس الاجتماعي ..	36
الفصل الثاني: الذكاء الاجتماعي	41
• مقدمة.	41
• الذكاء الاجتماعي .. نشأة وتطور	44
• مفهوم الذكاء الاجتماعي	49
• أهمية الذكاء الاجتماعي في مناحي الحياة	58
• اكتساب وتنمية الذكاء الاجتماعي	64

الموضوع	الصفحة
• النماذج النظرية المفسرة للذكاء الاجتماعي	66
• استقلالية الذكاء الاجتماعي	100
• أبعاد الذكاء الاجتماعي	108
• الذكاء الاجتماعي في علاقته ببعض المتغيرات	128
الفصل الثالث: الكفاءة الاجتماعية	149
• مقدمة	149
• الكفاءة الاجتماعية .. عرض تاريخي	150
• تعريف الكفاءة الاجتماعية	151
• أبعاد (مكونات) الكفاءة الاجتماعية	154
الفصل الرابع: التوافق النفسي الاجتماعي	159
• مقدمة	159
• تعريف التوافق	159
• التوافق والصحة النفسية	176
• أبعاد التوافق	179
• مجالات التوافق	184
• النظريات المفسرة للتوافق	184
• العوامل التي تؤثر في عملية التوافق	188
الفصل الخامس: التفاعل الاجتماعي	195
• مقدمة	195

الموضوع	الصفحة
• تعريف التفاعل الاجتماعي	197
• العوامل المؤثرة في التفاعل الاجتماعي	201
• أشكال التفاعل الاجتماعي	206
• وسائل التفاعل الاجتماعي	207
• أسس التفاعل الاجتماعي	208
• صور التفاعل الاجتماعي	211
الفصل السادس: البيئة الأسرية والمدرسية	219
• مقدمة	219
أولاً: البيئة الأسرية:	219
• مقدمة	219
• نظريات في الأسرة	222
• قواعد النسق الأسرى	229
• أتزان النسق الأسرى	230
• التغذية المرتدة في النسق الأسرى	230
ثانياً: البيئة المدرسية:	231
• مقدمة	231
• مفهوم البيئة المدرسية	231
• أهمية البيئة المدرسية	232
• العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع المدرسي	233

الصفحة	الموضوع
239	**الفصل السابع: الإبداع الجماعي**
239	• مقدمة
240	• الإبداع
256	• الجماعات
256	• مفهوم الجماعة
257	• خصائص الجماعة
258	• القيادة في الجماعة
258	• الخصائص التي ينبغي توافرها في القائد
259	• تماسك الجماعات
259	• العوامل المؤدية لنقص تماسك الجماعة
260	• الجماعة الصغيرة ومفهومها
261	• الإبداع الجماعي
262	• التنوع وإبداع الجماعة
263	• تحسين الإبداع في الجماعة
269	**الفصل الثامن: النمو الخُلُقي**
269	• مقدمة
270	• التيارات الفلسفية والجانب الأخلاقي
272	• النظريات المفسرة للنمو الخلقي
286	• محددات النمو الخلقي

الموضوع	الصفحة
الفصل التاسع: جُناح الأحداث	295
• مقدمة	295
• السلوك الجانح	295
• النظريات المفسرة للسلوك الجانح	297
المراجــع	305
• أولاً: المراجع العربية	305
• ثانياً: المراجع الأجنبية	317

مقدمة الكتاب

الحمد لله سبحانه وتعالى أولاً وأخيراً على توفيقه وتيسيره وجميع نعمائه التى لا تعد ولا تحصى، وأصلى وأسلم على الهادي البشير والسراج المنير وشفيعنا يوم الدين سيدنا محمد الأمين وعلى آله وأصحابه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين. آمين .. وبعد،

انه ليسعدنى ويسرنى جداً ان أقدم للقارىء العربى الحبيب والمكتبة العربية هذا الكتاب (والذى أعتبره إبنى الحادى والخمسين)، والذى يحمل عنوان: (علم النفس الاجتماعى ومتطلبات الحياة المعاصرة)، والذى أعتقد انه بمثابة مساهمة متواضعة تثرى المكتبة العربية في مجال علم النفس الاجتماعى.

ويُعد التركيز على الفرد داخل سياق الجماعة قضية علم النفس الاجتماعى في المقام الأول، ومن ثم يمثل السياق الاجتماعى بصفته "الكل" أهمية بالغة الخطورة في "الجزء" المُسمى بسلوك الفرد.

فعلم النفس الاجتماعى Social Psychology شانه شان كل العلوم النفسية يستخدم المنهج العلمى في فهم وتفسير العلاقات الاجتماعية بين الأفراد في مناحى الحياة الاجتماعية المختلفة للتنبؤ بالطريقة التى يفكرون بها نحو بعضهم البعض وتجعلهم يؤثرون ويتأثرون ببعضهم البعض في مختلف المواقف الاجتماعية سواء كانت هذه العلاقات بين الأفراد أو بين الجماعات أو كانت هذه العلاقات إيجابية أو سلبية.

والمعلم المعاصر الذى يريد ان يؤدى عمله بنجاح يجب عليه ان يكون ملماً إلماماً كاملاً بعلم النفس الاجتماعى، حيث ان طبيعة عمل المعلم تجعله قائداً لجماعة من المتعلمين يوفر لهم المواقف التعليمية المناسبة التى يتعلمون من خلالها، بجانب دوره في نقل المعلومات والمفاهيم العلمية والمهارات والاتجاهات النفسية والاجتماعية التى تمثل جزءاً لا يتجزء من إعدادهم للحياة الاجتماعية.

والكتاب الذي بين أيدينا (والذى أعتبره إبنى الحادى والخمسين) ليس إلا محاولة من هذا القبيل، من خلال عرض موضوعات هذا العلم ليلُم القارىء والدارس والمعلم بموضوعات علم النفس الاجتماعى والإستزادة بمعرفته، حيث ان كتابنا هذا جاء ليتضمن العديد من الفصول تمثلت في:

الفصل الأول: مدخل إلى علم النفس الاجتماعى.

الفصل الثاني: الذكاء الاجتماعى.

الفصل الثالث: الكفاءة الاجتماعية.

الفصل الرابع: التوافق النفسى الاجتماعى.

الفصل الخامس: التفاعل الاجتماعى.

الفصل السادس: البيئة الأسرية والمدرسية.

الفصل السابع: الإبداع الجماعى.

الفصل الثامن: النمو الخلقى.

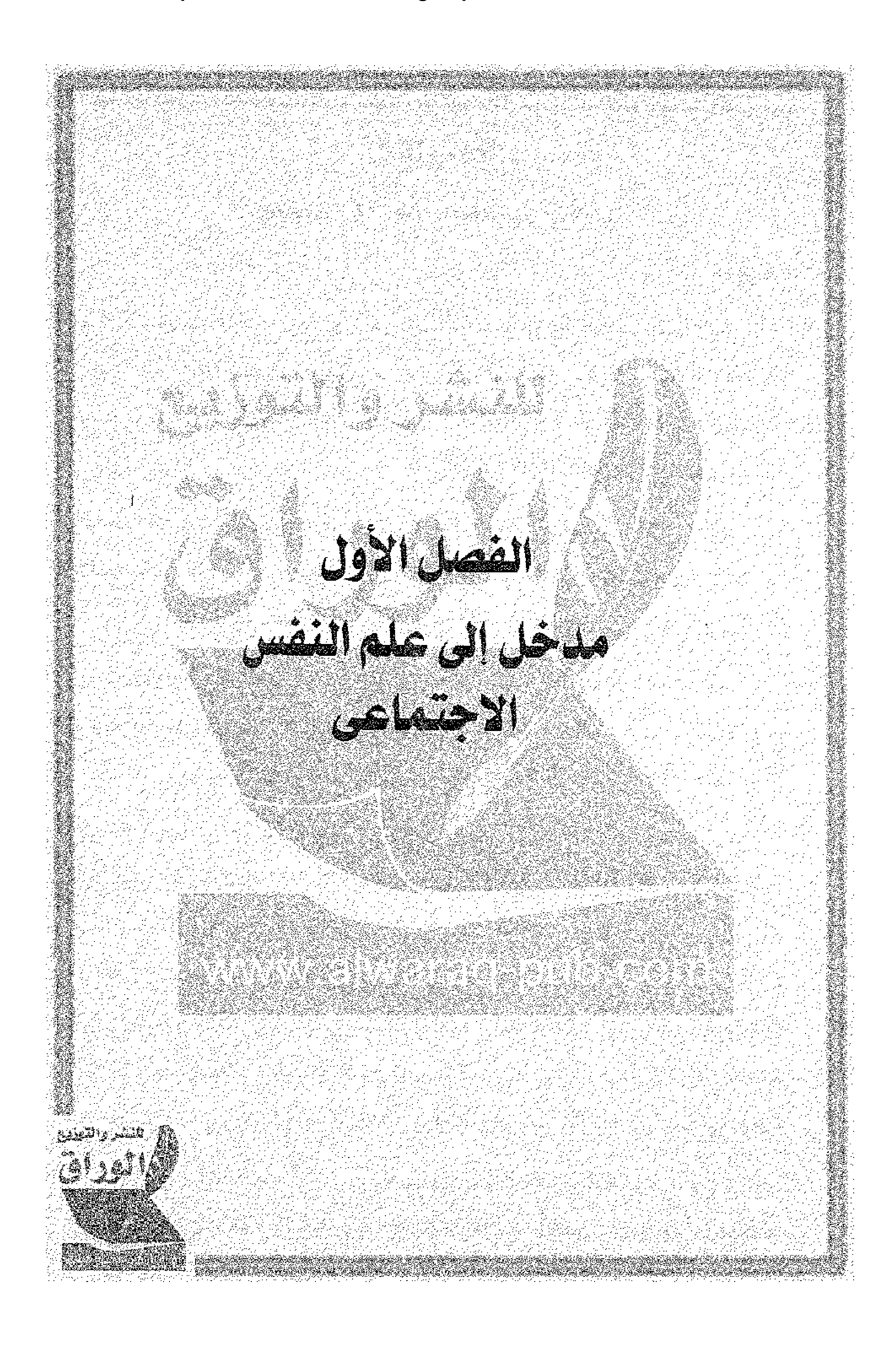
الفصل التاسع: جنوح الأحداث.

هذا وقد زود الكتاب الحالى بالرسومات والأشكال التوضيحية والصور الملائمة كلما دعت الضرورة لذلك.

وأخيراً آمل ان أكون قد وفقت في عرض مادة هذا الكتاب على نحو يستفيد منه القارىء الحبيب، وان يؤدى هذا الكتاب أيضاً الغرض الذى وضع من أجله، وان يكون فيه الفائدة المعرفية والعلمية ما يعود بالنفع على المربيين والمعلمين والدارسين والباحثين العاملين في المؤسسات النفسية والتربوية والاجتماعية والمهتمون من أولياء الأمور وغيرهم. **(ان أريد إلا الإصلاح ما استطعت وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه انيب)** صدق الله العظيم.

المؤلف

د. سُليمان عبدالواحد يوسف



الفصل الأول

مدخل إلى علم النفس الاجتماعي

الفصل الأول

مدخل إلى علم النفس الاجتماعى

مقدمة:

ان الحياة المعاصرة التي يعيشها الانسان وما فيها من معضلات ومشكلات وضغوط حياتية ناتجة عن تعاملات الانسان مع الآخر ومع كافة المؤسسات الاجتماعية تؤكد اننا بحاجة إلى العديد من الدراسات والبحوث في حقل علم النفس الاجتماعى Social Psychology .

والتيارات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والدينية والأحداث الدولية التي تعيش في ظلها شعوب العالم الان جديرة بإفراز كثير من أشكال التعاملات الإيجابية والسلبية والتي من شانها تؤثر على الانسان بالإيجاب أو بالسلب.

ويعتبر علم النفس الاجتماعى أحد مجالات المعرفة الانسانية الحديثة نسبياً والتي تطورت تطوراً هائلاً في القرن الماضى والتي لا زالت تتطور في محاولة لفهم واحدة من أعقد الظواهر ألا وهى ظاهرة السلوك الاجتماعى الانسانى.

ويرى مؤلف الكتاب ان دراسة علم النفس الاجتماعى ليست شكلاً من أشكال الترف الفكرى التي يمكن الإستغناء عنها والإكتفاء بدراسة غيرها من فروع علم النفس. فعلم النفس الاجتماعى في آفاقه العالمية يهدف إلى إقامة مجتمع تتكافىء فيه الفرص للجميع في حدود إمكاناتهم واستعداداتهم وتتسع وحداته الاجتماعية لترقى من الجماعة على الوطن إلى النوع الانسانى ككل، لتشيع بين أرجائه المُثل الانسانية التي يسعى لتحقيقها بدراسة الظواهر النفسية الاجتماعية ليخضعها لتجاربه وأبحاثه ليسير بها قُدُماً نحو تحقق السلام العالمى

كما ان علم النفس الاجتماعى كعلم هو يدرس الانسان ككائن اجتماعى محكوم سلوكه في الإستعدادات الفطرية المتوفرة لديه منذ الولادة والتي زود بها من

خلال العوامل الوراثية، في متغيرات الوسط الذى يعيش فيه والبيئة المحيطة، حيث ان الفرد يؤثر في بيئته كما انه يتأثر بها أيضاً.

ولقد انصب اهتمام علم النفس الاجتماعى على دراسة السلوك الاجتماعى للانسان وأسبابه ودوافعه والتنبؤ به، وكيفية تعديله والتحكم فيه من خلال مظاهره المحسوسة وآثاره القابلة للملاحظة عن طريق الدراسات والبحوث التجريبية، والتى نتج عنها العديد من المبادىء والقوانين التي تحكم السلوك الانسانى وتفسّره.

التطور التاريخى لعلم النفس الاجتماعى:

لم ينشأ علم النفس علماً مستقلاً قائماً بذاته وانما أصبح علم النفس علماً مستقلاً في موضوعه ومنهجه وأسلوبه الخاص بعد ما تحرر من الفلسفة - والتي يعتبرها مؤلف الكتاب علم الحكمة وأم العلوم - ليصبح علماً قائماً بذاته وله مكانته بين العلوم الطبيعية الخاصة إلا بعد ما نبذ الاتجاه الفلسفى النظرى ونزع إلى الاتجاه التجريبى الذى تتميز به سائر العلوم التجريبية.

وغنى عن البيان بان انفصال علم عن علم يشبه تماماً انفصال جنين وليد عن أم رؤوم، لإذ لا يخرج الجنين شاباً يافعاً مصلوب العود ممشوق القوام، بل يخرج واهن ضعيف ثم سرعان ما يمر بمراحل عدة حتى يصبح في عنفوان شبابه.

فعلم النفس الاجتماعى له ماضى طويل .. ولكن له تاريخ قصير، وهذه حقيقة إذا ما توخينا تاريخ العلوم بأمانة علمية، ونظرنا إلى تاريخ هذا العلم، لوجدنا انه يرجع إلى تاريخ فلاسفة اليونان القدامى، أما إذا تأملنا الأسس العلمية لهذا العلم نجدها تعود إلى ماضى فقط حتى النصف الثانى من القرن التاسع عشر.

فكما نشأ علم النفس في أحضان الفلسفة، فان عدداً كبيراً من موضوعات علم النفس الاجتماعى قد لوحظ أيضاً من قبل الفلاسفة، كما ان التأملات المتعلقة بالطبيعة الانسانية أو بالطبيعة الاصلية للانسان بصورة خاصة قديمة قدم الفلسفة نفسها.

فأفلاطون كان ينظر إلى الانسان كما لو انه ناتج نموذج اجتماعى ما. في حين كان يرى أرسطو ان الانسان كائن بيولوجى.

ولقد تأثر علماء المسلمين بالفلسفة اليونانية فنجد ان الفارابى قد تأثر بفلسفة أرسطو وقد أوضح ذلك في كتابه "آراء أهل المدينة الفاضلة" حيث أشار على ان الحياة الاجتماعية المثالية تعتمد على التعاون وقد شبّه المدينة الفاضلة بجسم لانسان صحيح تتعاون أجزاؤه بعضها مع بعض.

أما الغزالى فقد اهتم بدراسة المجتمع وتكوينه وفهم دوافع الفساد والتفكك في المجتمع والعمل على إصلاحه وهدايته على أسس وتعاليم الدين الإسلامى.

ويُعد إبن خلدون من أشهر علماء المسلمين الذي عبّر عن رأيه في حركة التاريخ وسيكولوجية الجماعات وعلم نفس الشعوب والشخصية القومية. حيث أكد إبن خلدون على حاجة الانسان إلى القبول الاجتماعى ووضع القواعد والمعايير التي تنظم العلاقات الاجتماعية. وتعتبر آراء إبن خلدون أكثر إقتراباً من علم النفس الاجتماعى الحديث.

أما عن النشأة الحديثة لعلم النفس الاجتماعى فقد كان للكتابان اللذان ألفهما كل من روس "عن التقليد" وماكدوجل "عن النزعة الفطرية" في عام واحد وبالتحديد عام 1908م.

وفي عام 1920م أصدر ماكدوجل كتابه الثانى في علم النفس الاجتماعى بعنوان "العقل الجماعى" وأشار فيه إلى ان العقل يسيطر على سلوك الجماعات ويميز بينها.

ثم جاء جارلوس والذى يثعد المؤسس الحقيقى لعلم النفس الاجتماعى المعاصر وأصدر كتابه عام 1931م بعنوان :"أسس علم النفس الاجتماعى".

وقد تأثر البحث في علم النفس الاجتماعى بالحرب العالمية الثانية فظهر الاهتمام بموضوعات مثل السلوك العدوانى لدى الافراد والمجتمعات ودراسة الزعامة والقيادة سواء في المجتمعات اليمقراطية أو الديكتاتورية.

ثم تقدم علم النفس الاجتماعى التجريبي ليشمل موضوعات مثل الاتجاهات النفسية الاجتماعية والتعصب والمعتقدات والإشاعات والروح المعنوية والدعاية والإعلام والعلالاقات العامة والرأى العام والانتخابات والاستفتاءات .. إلخ. مما كان له عظيم الأثر في تقدم التخطيط الاجتماعى والتنشئة الاجتماعية والتنمية الاجتماعية والبشرية.

ومازال علم النفس الاجتماعى في الوقت الحاضر يخطو إلى الأمام مع زيادة الإعتقاد بان مشكلات الانسان الأساسية أهم محاورها هو علاقة الفرد مع الآخرين.

تعريف علم النفس الاجتماعى:

نظراً لأهمية الموضوع الذى يتناوله علم النفس الاجتماعى فقد تركزت العديد من الإسهامات العلمية في التراث النفسى حول تعريف علم النفس الاجتماعى فقد ذهب ألبرت (Allport, 1964: 5) إلى ان علم النفس الاجتماعى هو محاولة لفهم وتفسير كيف يتأثر تفكير الأفراد وشعورهم وسلوكهم بالوجود الفعلى أو المتخيل أو الضمنى للأشخاص الآخرين.

وترى منيرة حلمى (1978: 3) ان علم النفس الاجتماعى هو العلم الذى يدرس ظاهرة التفاعل الاجتماعى من حيث ما يتضمنه موقف التفاعل الاجتماعى من عناصر ذات تنظيم نفسى اجتماعى معين مثل: الأفراد والجماعات، ومن حيث عمليات التفاعل الاجتماعى مثل: الإدراك الاجتماعى والتواصل، ومن حيث ما يترتب على هذه العمليات من تغيرات في سلوك الافراد والجماعات.

ويعرف عادل الأشول (1987: 17) علم النفس الاجتماعى بانه أحد فروع علم النفس الذى يدرس السلوك في حقيقته الاجتماعية.

ويشير عباس عوض ورشاد الدمنهورى (1994: 17) إلى ان علم النفس الاجتماعى هو الدراسة العلمية لخبرات الأفراد، وسلوكهم من ناحية المواقف الاجتماعية ذات التأثير.

أما إبراهيم الشافعى (2000: 6) فيرى ان علم النفس الاجتماعى هو ذلك الفرع من علم النفس الذى يعنى بدراسة علاقة الفرد بالآخرين، وعلاقته بهم من خلال ما يصدر عنه هو، أو عنهم من استجابات من خلال المنهج العلمى.

وتذكر سلوى عبدالباقى (2002: 5) ان علم النفس الاجتماعى هو العلم الذى يجمع بين علم الاجتماع وعلم النفس وهو العلم الذى يهتم بعلاقة الانسان بالآخر.

وقدم نبيل الزهار (2007: 20 – 21) تعريفاً لعلم النفس الاجتماعى ينص على انه دراسة عملية لعمليات الانسان العقلية ككائن اجتماعى أى يعيش في مجتمع مع أصدقاء يتفاعل معهم فيتأثر بهم ويؤثر فيهم، ولذا فهو يهتم بدراسة الفرد في الجماعة وعلاقات الجماعات ببعضها البعض.

وتعرف فوقية عبدالفتاح (2009: 4) علم النفس الاجتماعى بانه العلم الذى يدرس سلوك الفرد كما يتشكل من خلال المواقف الاجتماعية المختلفة.

ويشير سُليمان عبدالواحد (2010: 22؛ 2011: 18) إلى ان علم النفس الاجتماعى هو العلم الذى يهتم بصفة خاصة بدراسة علاقة الفرد بالجماعة وعلاقة الجماعات بعضها ببعض فهو مثلاً يهتم بدراسة التنشئة الاجتماعية للفرد وكيفية تأثره بالنظام الاجتماعي التي ينشأ فيه وكيف يؤثر ذلك في تكوين اتجاهاته واعتقاداته وميوله، وهو يدرس سيكولوجية الجماهير والرأي العام والدعاية.

والملاحظ ان هذه التعريفات متكاملة مع بعضها البعض.

مما سبق يمكن لمؤلف الكتاب ان يقدم تعريفاً لعلم النفس الاجتماعى Social Psychology ينص على انه العلم الذى يدرس سلوك الفرد في علاقته بالآخرين، إذ يستطيع هؤلاء ان يحدثوا أثرهم في الفرد إما بشكل فردى أو بشكل جماعى، كما يمكنهم ان يؤثروا فيه إما بصورة مباشرة – عن طريق وجودهم في تجاور مباشر مع الفرد – أو بصورة غير مباشرة – من خلال نماذج السلوك التقليدية أو المتوقعة من الناس والتي تؤثر في الفرد حتى ولو كان بمفرده.

ويمكن ان نوضح ذلك بمثال الشخص الذى يُقدم على إتخاذ قرار صعب يتعلق باختيار عمل جديد أو الانتقال إلى عمل جديد، فانه حتى ولو كان وحيداً في مكتبه أو منزله، إلا انه يتأثر في قراره بالآخرين كزوجته وأولاده وزملائه.

وهكذا يكون السلوك هو نتاج العلاقات الديناميكية الصادرة عن تفاعل الفرد بميوله وحاجاته ورغباته ونزعاته ومعتقداته واتجاهاته وآرائه مع إمكانيات البيئة بما فيها من عوامل اقتصادية واجتماعية ونفسية وثقافية.

أهداف علم النفس الاجتماعي:

كما سبق ان ذكرنا من قبل فان علم النفس الاجتماعى هو الدراسة العلمية لسلوك الفرد في علاقته بالآخرين. وللدراسة العلمية أهداف أربعة هي: (الوصف، الفهم، التنبؤ، والضبط التحكم)

1) **الوصف:** أي تقديم تحديد للظاهرة النفسية الاجتماعية مجال الدراسة أو البحث بحيث يخرجها عن غيرها من الظواهر مع بيان علاقتها بغيرها من الظواهر مع بيان العوامل المسهمة في نشأة هذه الظاهرة. هذا الوصف يُجلّي الظاهرة، ويحولها من مجهول إلى معلوم، وهذا الوصف يُعد خطوة تمهيدية في سبيل تحقيق الاهداف المبتغاة من دراسة هذه الظاهرة الاجتماعية.

2) **الفهم:** أي فهم الظواهر النفسية الاجتماعية عن طريق إيجاد العلاقة التي تربط بين الظواهر المختلفة فإذا لم نجد أي علاقة للظاهرة بأي ظاهرة أخرى فانها تظل غامضة غير مفهومة أو معروفة. فمثلاً إذا ذهبت إلى منزلك فوجدت أثاثه متناثر هنا وهناك فانك تحاول تفسر هذه الظاهرة بانك تربط بينها وبين دخول شخص غريب في المنزل من أجل السرقة أو غير ذلك. فالفهم إذا يتم بعملية الربط و إدراك العلاقات بين الظواهر المراد تفسيرها والأحداث التي تلازمها وتسبقها.

3) **التنبؤ:** تصور النتائج في مواقف جديدة لاحقة وذلك باستخدامنا المعلومات التي توصلنا إليها. فمثلاً بناءً على اكتشاف العلاقة بين الحرارة وتمدد الأجسام الصلبة نستطيع ان نتنبأ بان قضيب سكة الحديد سوف يتقوس إذا مر عليه القطار إذا لم تكن هناك فراغات بين أجزائه.

4) **الضبط /التحكم:** هو التحكم في الظروف التي تُحدد حدوث الظاهرة النفسية الاجتماعية بشكل يحقق لنا الوصول إلى هدف معين. فيمكننا التحكم في ظاهرة النجاح في الجامعة مثلا على أساس التوجيه التعليمي الصحيح للطلاب.

فالعلاقة بين الوصف الفهم والتنبؤ والضبط علاقة وثيقة.

أهمية دراسة علم النفس الاجتماعى:

ترجع أهمية علم النفس الاجتماعى إلى مدى مساهمته في تقديم خدمات انسانية للبشرية، فعلى قدر نجاحه في تقديم مساهماته في تحسين الحياة الاجتماعية، وعلاج مشكلاتها سوف يحظى بالاهتمام الجدير به. وعليه فان علم النفس الاجتماعى له أهمية عملية مباشرة، وعامة عالمية يمكن عرضها على النحو التالى:

1 – يتناول السلوك الاجتماعى للانسان ذلك الكائن الذي كرمه الله عز وجل في قولــه تعــالى ﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِي ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ﴾ وكما ذكرنا فعلم النفس الاجتماعى يتعامل مع الجماعات، ومع أفراد الجماعات لفهم ودراسة وتوجيه سلوك هؤلاء الأفراد.

2 – يحاول هذا العلم فهم طبيعة الانسان ويحاول تغيير أو تعديل السلوك إلى الأفضل، كما ان من أهدافه هو وصف الظواهر وفهمها والكشف عن أسباب ظهورها وبالتالي فهو يقود إلى وضع الحلول لكثير من المشاكل اليومية.

3- الانذار من مشكلات المستقبل.

4- بناء المستقبل.

5- معالجة المشكلات السياسية والاقتصادية.

6- معالجة مشكلات النقد وحرية الأسواق.

طرق ومناهج البحث في علم النفس الاجتماعي:

المقصود بمناهج البحث هى الطرق المختلفة التي يستخدمها الباحثون في دراسة الظاهرة النفسية الاجتماعية، سواء كانت هذه الظاهرة خارجية أو لها جذزور في العالم الداخلى للانسان للتنبؤ بها والتحكم في مسارها. كما يحتوى منهج البحث الأدوات ةوالاختبارات سواء كانت اختبارات عقلية أو انفعالية، وكذا الآلات والمعدات التي يستعين بها الباحث في العمل.

وهناك نوعان من المعلومات في علم النفس الاجتماعى هما:

- **النوع الأول: علم النفس الاجتماعى الدارج:**

يستنبط الانسان من خلال تجارب حياته ومخالطته للناس الكثير من المعلومات عن طباعهم وتصرفاتهم ..ويستخدمها في التعامل معهم. لكن هذه المعلومات ليست علما حقيقيا لان الناس يستنبطونها على أساس التخمين والظن فهي معرضة للأخطاء بشكل واضح .

- **النوع الثانى: علم النفس الاجتماعى العلمي:**

الذي يميز علم النفس العلمي عن علم النفس الدارج هو منهج البحث العلمي الذي يؤدي للوصول إلى الحقائق والتأكد من صحتها.

خطوات البحث العلمي:

1 – تحديد المشكلة وصياغتها في شكل سؤال أو عبارة واضحة موضوعية.

2 – جمع المعلومات عنها، ومراجعة الدراسات السابقة.

3 – وضع الفروض التي تفسر المشكلة.

4 – اختبار صحة الفروض.

5 – الوصول إلى النتائج ومناقشتها.

ويختار الباحث منهج البحث الذي يتبعه لمزاياه الخاصة، ولملاءمته للمشكلة التي يدرسها.

وهناك ثلاثة انواع رئيسية لمناهج البحث هى: (المنهج التجريبي، المنهج المسحي أو الميداني، والمنهج الإكلينيكي).

أولاً: المنهج التجريبي:

يعد المنهج التجريبي أدق مناهج البحث في علم النفس.

خصائص المنهج التجريبي:

1 – التناول:

- المتغير: هو ما تتغير قيمته أو كميته ويمكن قياسه (مثل: الضوء – السلوك).
- المتغير المستقل: هو المتغير الذي يقوم المجرب بتغييره بطريقة منظمة في التجربة.
- المتغير التابع: هو المتغير الذي يقيسه المجرب كي يرى كيف تأثر بالتغيير الذي جرى على المتغير المستقل.
- المجموعة التجريبية: هي المجموعة التي يقدم لها المتغير المستقل.
- المجموعة الضابطة: هي المجموعة التي يقاس فيها المتغير التابع دون تقديم متغير مستقل. وهي تفيدنا بأساس يمكن المقارنة بينه وبين المجموعة التجريبية لمعرفة أثر المتغير المستقل على المتغير التابع.

ويجب ان يوجد في كل تجربة على الأقل متغير مستقل ومتغير تابع، غير ان الطرق الإحصائية جعلت من الممكن ان تتضمن التجربة أكثر من متغير مستقل.

2 – الضبط:

- الضبط: هو ضبط المتغيرات المختلفة في التجربة بحيث لا يسمح لمتغير عدا المتغير المستقل التأثير في المتغير التابع.

وهناك طريقتان لضبط المتغيرات:

- **الطريقة الأولى:** استخدام المجموعات الضابطة لمقارنة سلوك أفرادها بسلوك أفراد المجموعات التجريبية .
- **الطريقة الثانية:** التصميم التجريبي قبل و بعد: وفيه يقوم بالمقارنة بين سلوك نفس المجموعة من الأفراد قبل تقديم المتغير المستقل لهم وبعد تقديمه.

وضبط المتغيرات أمر شاق من ناحيتين:

- ✓ قد يكون من الصعب في بعض الحالات معرفة جميع المتغيرات الهامة.
- ✓ قد يكون من الصعب في بعض الأحيان جعل هذه المتغيرات متماثلة بين المجموعة التجريبية والضابطة.

ويلجأ العلماء لعدة طرق لضبط المتغيرات بين المجموعة التجريبية والضابطة منها:

1 – طريقة الأزواج المتماثلة:

يقوم المجرب بتطبيق اختبار معين الذكاء مثلا على مجموعة كبيرة من الناس ثم يكون أزواجا متماثلة بحيث يضع كل فردين لهم نفس الدرجة في زوج ،وأخيرا يقسم الأزواج بين المجموعتين التجريبية والضابطة، فيكون أحد فردي أي زوج في المجموعة التجريبية والفرد الآخر في هذا الزوج في المجموعة الضابطة.

ويعاب على هذه الطريقة حاجة المجرب لتطبيق الاختبار على عدد كبير من الناس للوصول للأزواج المتماثلة.

2 – طريقة المجموعتين المتماثلتين:

يراعي المجرب ان تكون المتوسطات ومدى التشتت للمتغيرات الهامة واحدة في المجموعتين التجريبية والضابطة.

3 – طريقة المجموعتين العشوائيتين:

عندما يقوم المجرب باختيار مجموعتين عشوائيتين ففي العادة ستكونان متماثلتين لان الفروق بين الأفراد في المتغيرات الهامة سيلغي بعضها بعضاً، وبذلك لن تكون الفروق بين المجموعتين ذات دلالة إحصائية.

4 – إمكانية التكرار:

ان إمكانية إعادة التجربة تحت نفس الظروف تمكن الباحث أو غيره من الباحثين من التأكد من صحة النتائج. كما انها تمكن الباحثين من إعادة التجربة لإجراء بعض الملاحظات بدلاً من انتظار حدوثها لوقت طويل.

عيوب المنهج التجريبي:

أ- لا يمكن استخدامه في جميع انواع السلوك، وخاصة إذا كان في التجربة ضرر على الأفراد.

ب- الظروف الاصطناعية التي تحدث فيها التجربة تختلف في بعض النواحي عن الظروف الطبيعية فالموقف التجريبي مثلاً يؤثر على سلوك الأفراد، وهذا الأمر يجب ان يؤخذ في عين الاعتبار عند تفسير النتائج أو تعميمها.

ثانياً: المناهج المسحية والميدانية:

ومن أهم مزاياه انه:

أ- يمكن الباحثين من ملاحظة السلوك كما هو في المواقف الطبيعية.

ب- ويستطيع دراسة موضوعات لا يستطيع المنهج التجريبي دراستها.

الوسائل المستخدمة في المنهج المسحي والميداني:

أ- الملاحظة:

✓ فيها تتم ملاحظة السلوك في الظروف الطبيعية خلال فترات محددة لمدة معينة من الزمن.

✓ قد يقوم أكثر من باحث بالملاحظة للتأكد من ثبات الملاحظة والتقليل من أخطاء التحيز.

✓ تسمى الملاحظة طويلة الزمن لتتبع ظاهرة معينة لمعرفة مراحل نموها بالمنهج التتبعي وهو كثير الاستخدام في علم نفس الطفل وعلم نفس النمو.

ب- المقابلة: حديث بين الباحث والمفحوص يوجه فيه الباحث أسئلة معينة لجمع بيانات حول الموضوع الذي يبحثه.

ج- الاستخبار: أسئلة مكتوبة معدة من قبل حول موضوع معين تقدم للمفحوص للإجابة عنها.

تستخدم هاتان الوسيلتان بكثرة في معرفة الرأي العام واتجاهات الناس.

ويجب الاهتمام بأمرين:

✓ دقة تمثيل عينة الأفراد الذين تجمع منهم البيانات للمجتمع المراد دراسته.

✓ دقة الأسئلة وعدم تحيزها.

ويستخدم العلماء عدة وسائل إحصائية للتأكد من صدق وثبات المقابلة أو الاستخبار.

د- الاختبارات:

✓ تستخدم لدراسة الفروق بين الجماعات أو السلالات .

✓ لا بد من التأكد من صدقها وثباتها .

جدول (1) الفرق بين المنهج التجريبي والمنهج المسحي في دراسة العلاقة بين متغيرين

المنهج التجريبي	المنهج المسحي
- يتحكم الباحث في المتغير المستقل ويلاحظ ما يحدث في المتغير التابع - يحدد أي المتغير هو السبب وأيهما النتيجة	- يلاحظ الباحث العلاقة بين المتغيرين كما هما موجودان في الطبيعة ويحاول ان يحدد هذه العلاقة بالأساليب الارتباطية - لا يمكن من خلاله معرفة أي المتغيرين السبب وأيهما النتيجة

ثالثاً: المنهج الإكلينيكي (دراسة الحالة):

هو المنهج الذي يستخدمه المختص النفسي في دراسة المشكلات الشخصية للأفراد الذين يزورون العيادة النفسية.

- ✓ يجمع بيانات تفصيلية عن تاريخ حياة الفرد وظروف تنشئته وعلاقاته عن طريق مقابلة الفرد أو من تربطهم علاقة به ومن خلال الاختبارات النفسية.
- ✓ من خلال البيانات يتم تشخيص المشكلة ووضع البرنامج لعلاجها.
- ✓ استخدمت دراسة الحالة في دراسة السلوك الشاذ والشخصية الشاذة، فهي تفيد في معرفة أسبابها والطرق الفنية في المقابلة الإكلينيكية وطرق العلاج.
- ✓ من خلال هذا المنهج وضع فرويد نظريته عن الشخصية، ووضح دور الصراع اللاشعوري في توجيه سلوك الأفراد، وأهمية الأحلام في التعبير عن الرغبات، وأهمية السنوات الخمس الأولى في حياة الطفل في توافقه فيما بعد.

مزايا المقابلة الإكلينيكية:

1 – تساعد على ملاحظة الفرد ككل لفترة طويلة مما يساعد على الكشف عن ظروف أثرت في شخصيته يصعب الكشف عنها بغير هذه الطريقة.

2 – تعتبر مصدر هاما لتكوين الفروض التي يتم التحقق منها فيما بعد بطرق أخرى.

عيوب المقابلة الإكلينيكية:

1- المعلومات التي تمدنا بها تفتقر للدقة والضبط.

2- تتأثر المعلومات بذاتية الباحث.

3- من الصعب فيها معرفة السبب والنتيجة في السلوك الملاحظ .

مجالات الدراسة في علم النفس الاجتماعى:

تتعدد مجالات الدراسة والاهتمام في علم النفس الاجتماعى ومن بينها ما ذكره نبيل الزهار (2007: 23 - 26) على النحو التالى:

1- التربية والتعليم:

المدرسة كمؤسسة تربوية وتعليمية يحتم نظامها وإدارتها ان تشكل مجتمعاً من المتعلمين والمعلمين والإداريين، فالمدرسة منظمة اجتماعية انشئت وتطورت في المجتمع لتوجيه حياة الناشئين ومساعدتهم على مواجهة ظروف المجتمع في إطار قيمه وانظمته ومعارفه. وعلم النفس الاجتماعى يمكن ان يساهم في إمداد القائمين بالتدريس سواء في المدارس أو المعاهد أو الجامعات بالمعلومات التي تساعدهم على فهم لأسس النمو النفسى الاجتماعي، والوقوف على طبيعة العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين والمعايير والقيم والأدوار الاجتماعية والعوامل المؤثرة فيها حتى يمكن العمل على إكسابها وتعديلها أو تعزيزها.

2- رعاية الشباب:

لما كان النشاط في المؤسسات والمنشئات الرياضية والترويحية مثل الاندية الرياضية والمعسكرات الشبابية ومراكز الشباب .. إلخ إما ان يكون فردياً أو جماعياً فعلم النفس الاجتماعى له دوراً بارزاً في في الاهتمام بالرعاية الاجتماعية والنفسية للممارسين للانشطة في هذه المؤسسات لمحاولة فهم السلوك الاجتماعى للفرد والجماعة.

3- العلاقات العامة والإعلام:

تلعب العلاقات العامة دوراً هاماً في الاتصال الاجتماعى، كما ان وسائل الإعلام لها أهمية بالغة الخطورة في التنشئة الاجتماعية لأفراد المجتمع، بالإضافة إلى ان دراسة الرأى العام مرحلة هامة للوصول إلى توعية الجماهير في مختلف مناحى

الحياة والإرتقاء بالمسئولية الاجتماعية بالمنزل والمدرسة والجامعة والعمل والطريق العام والمواصلات العامة .. إلخ.

4- الانتاج:

تُعد مؤسسات الانتاج منظمات اجتماعية انشئت وتطورت من أجل الفرد والمجتمع وفى هذا الصدد نجد ان انتاجية الجماعة له أهمية كبرى في علم النفس الاجتماعي للوقوف على العوامل المؤثرة في الانتاج والعمل على تدعيم الاتجاهات السليمة نحو العمل ونحو العمال. فعلم النفس الاجتماعي يدرس الدور الاجتماعي في الصناعة والزراعة والتجارة، ومشكلات ترك العمل والغياب والروح المعنوية للعاملين في هذه القطاعات والتي تضم مجموعة من العاملين والفنيين والإداريين وطرق تنمية المسئولية الاجتماعية لديهم.

5- القوات المسلحة:

تُعد القوات المسلحة أيضاً مؤسسة اجتماعية ففيها تتشكل شخصيات الأفراد وتنمو في إطار الشخصية العسكرية، ففي الجيش يتفاعل الفرد داخل جماعة وتلرتبط الجماعات العسكرية بنظام معين يتأسس عليه بناء الجيش من فصائل وكتائب ولواءات وفرق وجيوش. وتتجلى أهمية علم النفس الاجتماعي هنا في دراسة السلوك الاجتماعي للفرد داخل الجماعة وخاصة اكتساب الفرد لأساليب الحياة العسكرية داخل الجماعة العسكرية.

ويضيف مؤلف الكتاب الحالي مجالين آخرين للدراسة والاهتمام في علم النفس الاجتماعي وهما الخدمة الإجتماعية، والصحة النفسية والعلاج النفسي وذلك على النحو التالي:

6- الخدمة الاجتماعية:

فالخدمة الاجتماعية تُعد طريقة علمية لخدمة الانسان، ونظام اجتماعى يهتم بحل مشكلاته وتنمية قدراته ومعاونة النظم الاجتماعية الموجودة في المجتمع للقيام بدورها وإيجاد نظم اجتماعية يحتاج إليها المجتمع لتحقيق رفاهية أفراده.

ويمتد الاهتمام بالخدمة الاجتماعية لتشمل كل من المتعلم والمعلم وأفراد الأسرة وذلك في كل مراحل التعيم المختلفة، وكذلك يجب الاهتمام بالخدمة الاجتماعية في المصانع والمستشفيات وجميع مؤسسات الدولة.

وهكذا يمتد نشاط الأخصائى الاجتماعى في كافة مجالات الحياة في التربية والتعليم، رعاية الشباب، العلاقات العامة والإعلام، الانتاج، القوات المسلحة، والخدمة الاجتماعية وغيرها من المجالات. فهناك العديد من الموضوعات في علم النفس الاجتماعى والتى يتحتم على الأخصائى الاجتماعى معرفتها مثل موضوعات سيكولوجية الجماعة وسيكولوجية القيادة وسيكولوجية الشخصية وغيرها من الموضوعات التي يشتمل عليها ميدان علم النفس الاجتماعى.

7- الصحة النفسية والعلاج النفسى:

فعلم النفس الاجتماعى يتكشف بوصفه نقطة إلتقاء حقيقى لما هو نفسى وما هو اجتماعي، وعن طريق علم النفس الاجتماعى يمكن تنظيم الجماعات العلاجية والجماعات السوسيومترية لمعرفة ديناميات الجماعة في كافة الميادين النفسية والتربوية والاجتماعية.

علاقة علم النفس الاجتماعى بفروع علم النفس الأخرى:

بالرغم من اعتبار علم النفس الاجتماعى أحد فروع علم النفس النظرية فانه يمثل حلقة بين الدراسات النفسية وبين الدراسات الاجتماعية، فالعلوم الانسانية تؤثر وتتأثر بعلم النفس الاجتماعى، وفيما يلى يقدم مؤلف الكتاب

عرضاً للعلاقات المتبادلة بين علم النفس الاجتماعى وبعض الفروع الأخرى لعلم النفس أو العلوم الأخرى وذلك على النحو التالى:

1- العلاقة بين علم النفس الاجتماعى وعلم النفس العام:

يرى مؤلف الكتاب ان علم النفس الاجتماعى يعتمد في محاولاته لتطوير فهمنا عن السلوك الاجتماعى للانسان على نتائج البحوث والدراسات في علم النفس العام. فإذا كان علم النفس الاجتماعى يهتم بفهم سلوك الانسان في تفاعله مع غيره من الناس، فان هذا يتطلب منا معرفة حاجاته وإدراكاته ومعارفه فمبادىء الإدراك والدافعية والتعلم وغيرها مما يقدمه علم النفس العام من موضوعات، تُعد مطلباً رئيسياً لفهم عمليات الإدراك الاجتماعى، وتعلم الفرد السلوك الاجتماعى، وفهم المواقف الاجتماعية المعقدة.

2- العلاقة بين علم النفس الاجتماعى وعلم الاجتماع:

لما كان علم الاجتماع يهتم بدراسة سلوك الجماعة ووظائف المؤسسات والتنظيمات الاجتماعية المختلفة، فان علم النفس الاجتماعى يهتم بدراسة سلوك الأفراد داخل الجماعة، ولذلك يُطلق عليه علم سلوك الفرد في المجتمع. فإذا كانت الجماعة هى وحدة الدراسة في علم الاجتماع فان الفرد داخل الجماعة هو وحدة الدراسة في علم النفس الاجتماعى. وهكذا فالعلاقة بين العلمين وثيقة ويصعب ان تفصل بينهما فصلاً تاماً.

3- العلاقة بين علم النفس الاجتماعى والانثربولوجيا:

يهتم علم الانثربولوجيا بدراسة الانماط الثقافية والعادات والتقاليد الخاصة بالجماعة، أما علم النفس الاجتماعى فنجده يهتم بدراسة الطريقة التي يكتسب بها الفرد تلك الانماط الثقافية في جماعته، فهو لا يصف العادات والتقاليد بل يحاول بيان كيفية انتقال تلك العادات والتقاليد من جيل إلى آخر وكيف أكتُسبت تلك

العادات والتقاليد. وهكذا نجد مرة أخرى نقاط الإلتقاء بين علمين تفصلهما خيوط رفيعة.

4- العلاقة بين علم النفس الاجتماعى وعلم نفس الشخصية:

تتجلى العلاقة بين علم النفس الاجتماعى وعلم نفس الشخصية في تركيزه على الوظائف الداخلية الخاصة بالفرد كالفروق الفردية في سمات الشخصية وهو ما يؤكد عليه علم النفس الاجتماعى في تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به.

5- العلاقة بين علم النفس الاجتماعى وعلم النفس السياسى:

المستقرىء لعلم النفس السياسى يجد انه يستمد كيانه من علم النفس الاجتماعى باعتبار ان علم النفس السياسى يهتم بالعلاقة القائمة بين السلوك الانسانى واتخاذ القرار السياسى حيث مصدر هذا القرار هو الانسان، كما يهتم أيضاً بدينامية الجماعة في مجموعات التفاوض السياسى والاقتصادى، كما يهتم بشخصية القائد السياسى واختيارها، وأيضاً يهتم بدراسة الرأى العام وقبول الفرد للقرار السياسى وردود الفعل المتوقعة. ولهذا نجد ان علم النفس السياسى يعتمد في صياغة نظرياته ومبادئه على مخرجات علم النفس الاجتماعى.

6- العلاقة بين علم النفس الاجتماعى وعلم النفس البيئى:

لقد انعكست تطورات الحياة المعاصرة بدورها على السلوك الانسانى وحدوث تغييرات بيئية مما أدى إلى ظهور علم النفس البيئى والذى انصب اهتمامه على دراسة السلوك الانسانى على التغييرات البيئية وانعكاس التغييرات البيئية على السلوك الانسانى، ومن هنا اعتمد علم النفس البيئى على مخرجات علم النفس الاجتماعى في صياغة مبادئه ونظرياته وطرق تعديل السلوك الانسانى للمحافظة على البيئة وإحداث نوع من الإتزان البيئى من خلال السلوك البشرى.

الأهمية التطبيقية لدراسة المعلم والأخصائي الاجتماعي لعلم النفس الاجتماعي:

لما كانت عمليتي التعلم والتعليم لا تتما في فراغ، بل تحدثان في وسط اجتماعي، والمدرسة أو الجامعة تُعد بيئة اجتماعية لذا فان المعلم القائم بالتدريس لدى المتعلمين وكذا الاخصائي الاجتماعي لا يستطيعا ان يستغنيا عن المادة التي يقدمها لهما علم النفس الاجتماعي، بل ان مؤلف الكتاب لا يغالى ان قال ان المعلم والاخصائي الاجتماعي يحتاجا إلى علم النفس الاجتماعي قدر حاجتهما إلى الماء والهواء. ويمكن إجمال ما يفيد المعلم والاخصائي الاجتماعي من علم النفس الاجتماعي فيما يلي:

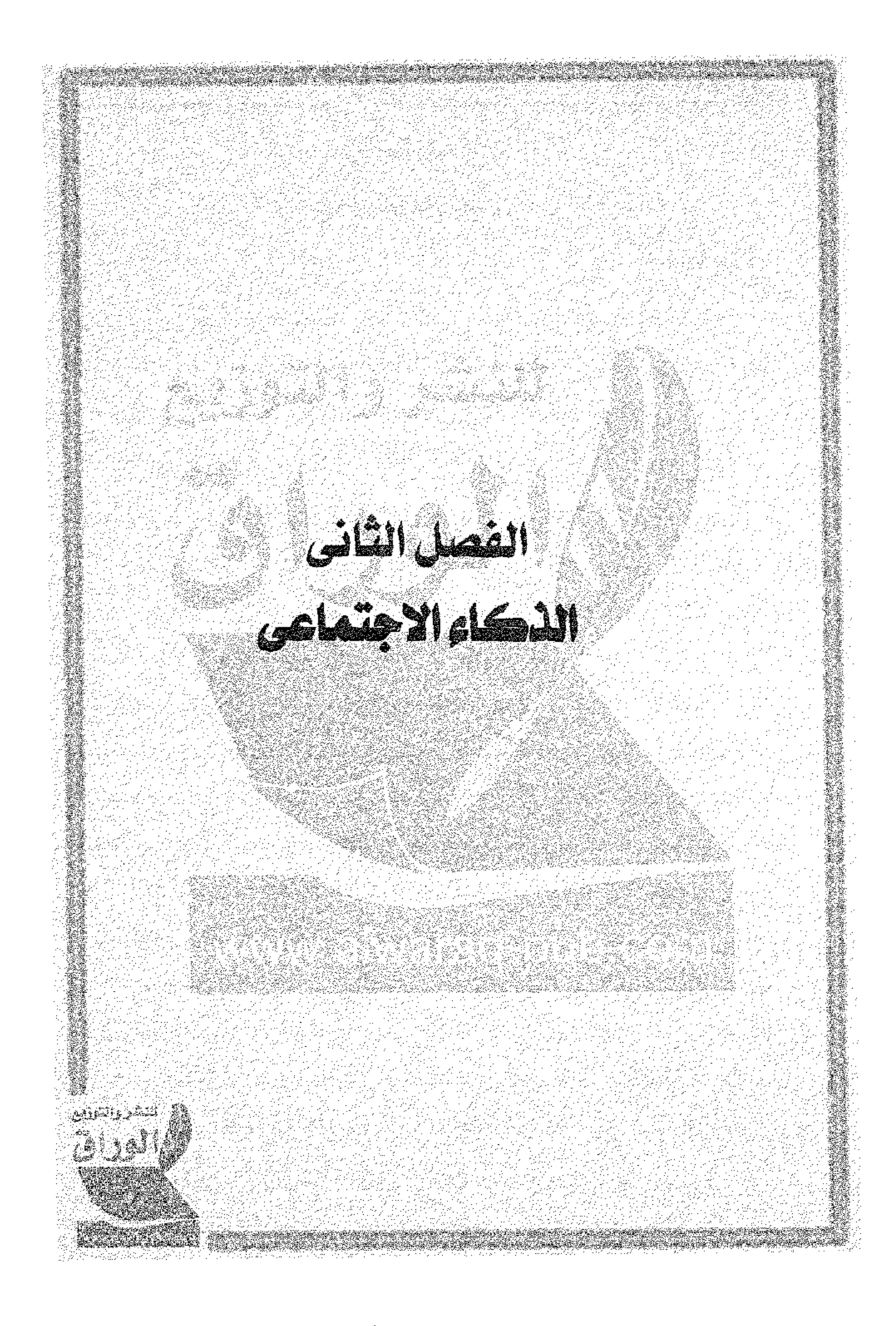
1- يساعد علم النفس الاجتماعي المعلم والاخصائي الاجتماعي في معرفة كيف تحدث عملية التنشئة الاجتماعية وهى العملية التي يتطبع من خلالها المتعلم بطابع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها. والمعلم والاخصائي الاجتماعي كل منهما يعتبر أحد القوى التي تسهم في عملية التطبيع هذه. ولذلك فان على المعلم والاخصائي الاجتماعي ان يعرفا كيف ينشأ المتعلم وكيف يكتسب الخبرات المتاحة له، وان يفهما جيداً ديناميات التنشئة، وكيف تؤدى التنشئة الاجتماعية أحياناً إلى شخصية سوية وتؤدى أخرى إلى شخصية غير سوية (شاذة).

2- يساعد علم النفس الاجتماعي المعلم والاخصائي الاجتماعي في كيفية التعامل مع جماعة المتعلمين داخل المؤسسة التربوية والتعليمية (المدرسة أو الجامعة)، ومعرفة خصائصهم وتهيئة جو للتنافس والتعاون بين أفراد الجماعة مما يدفعهم إلى زيادة التحصيل الدراسي والمشاركة والتفاعل الإيجابي في المواقف التعليمية المختلفة، بالإضافة إلى تعلم بعض المهارات الاجتماعية.

3- يساعد علم النفس الاجتماعى المعلم والاخصائى الاجتماعى على اكتشاف العناصر القيادية من المتعلمين والتى يتوافر لديها مقومات القيادة الديمقراطية وتدريب هذه العناصر حتى تُصقل إمكاناتهم القيادية.

4- يساعد علم النفس الاجتماعى المعلم والاخصائى الاجتماعى في حل المشكلات الاجتماعية لتلاميذه وتوجيههم لتحقيق تكيفهم السوي.

مما سبق يتضح ان المعلم أو الاخصائى الاجتماعى الذى يريد ان يؤدى عمله بنجاح يجب ان يكون على دراية وإلمام كامل بعلم النفس الاجتماعى بجوار علم النفس التعليمى والتربوى، ويكفى ان طبيعة عمل المعلم أو الاخصائى الاجتماعى هى انه قائد لجماعة من المتعلمين داخل المؤسسة التعليمية والتربوية يعمل على توفير المواقف التعليمية المناسبة التي يتعلمون من خلالها بجانب المعلومات والمفاهيم والمهارات العلمية والاتجاهات الاجتماعية التي تمثل جزءاً أساسياً من إعدادهم للحياة الاجتماعية.



الفصل الثانى
الذكاء الاجتماعى

الفصل الثانى

الذكاء الاجتماعى

مقدمة:

لقد احتل موضوع الذكاء مكانه خاصة في ميدان علم النفس منذ بداية القرن العشرين وحتى الان فنجد ان الدراسات الأولي في مجال الذكاء قد ركزت علي السمات المعرفية فقط كالذاكرة وحل المشكلات إلي ان جاء ثورنـدايك عام 1920 ونادي بأهمية السمات غير العقلية للذكاء في النجاح والتكيف مع الحياة.

وفي السنوات الأخيرة من القرن العشرين حدثت تحولات هامة في مجال بحوث الذكاء والقدرات العقلية، صاحبها ظهور نظريات مغايرة للنظرة أحادية البعد للذكاء الانساني باعتباره عاملاً عاماً يفسر القدرات الانسانية المختلفة ومعظم ألوان السلوك المؤدية إلى التفوق والموهبة والنجاح في الحياة بشكل عام، فكانت نظرية الذكاءات المتعددة Theory of Multiple Intelligences، ومن ثم النظريات التي صاحبتها وتلتها كنظرية "الذكاء الاجتماعى Social Intelligence" التي أعطاها العديد من العلماء شكلها المتعارف عليه في الوقت الراهن، ومن بعدها صار موضوع الذكاء الاجتماعى محط اهتمام العديد من الدراسات والأبحاث العلمية وحظي باهتمام كثير من الباحثين في فروع العلم المختلفة لما له من تأثير على كافة نواحي الحياة المختلفة للأفراد بداخل أي مجتمع كما يمكن ان يكون منبئا قويا للصحة العقلية والنفسية للفرد وتأتي أهميته أيضا من كونه يساعد الفرد على التواصل مع الآخرين وبالتالي التوافق مع بيئته بالإضافة إلى وجود علاقة إيجابية بين كل من الجانب الاجتماعى والجانب المعرفي يظهر تأثيرها على الشخصية الانسانية بأكملها في تكاملها وتخيلاتها ونظرتها وتعاملها مع العالم.

وفي هذا الصدد يشير حسين الدرينى (1984: 104) إلى ان مفهوم الذكاء الاجتماعى يُعد من أهم المفاهيم في حياتنا اليومية ونظمنا التعليمية، فهو من

العوامل الهامة في الشخصية لانة يرتبط بقدرة الفرد على التعامل مع الأخرين وتكوين علاقات أجتماعية ناجحة لذلك يعتبر ذو أهمية في أختيار الطلاب لمعاهد وكليات الخدمة الأجتماعية وأعداد المعلمين.

ويذكر تايلور وكاديت (Taylor & Cadet, 1989: 428) ان الذكاء الاجتماعي مجال مهم للقدرات العقلية وشكل متميزاً من أشكال الذكاء والتي تتصل مباشرة بحياة الفرد وتفاعله وتوافقة مع الأخرين فهو مجموعة من القدرات التي تساعد الفرد على التفاعل مع الأخرين في محيط بيئته.

ويؤكد فؤاد أبو حطب (1996: 376) على ان الذكاء الاجتماعي قدرة لها أهمية قصوى عند أولئك الذين يتعاملون مباشرة مع الأخرين مثل المعلمون والأطباء والأخصائيين الاجتماعيين والنفسيون ورجال السياسة والدعاية والأعلان وغيرهم.

ويضيف دانيال جولمان Goleman ان نتائج الدراسات والبحوث تؤكد ان نسبة الذكاء المجرد تتنبأ بجانب ضئيل من الأداء الوظيفى ويتراوح ذلك من (4 ٪ - 20 ٪) وان الذكاء الشخصى - الوجدانى والاجتماعى - يمكن ان يتنبأ بحوالى (80٪) من نجاح الفرد في الحياة. (فوقية عبد الفتاح، 2001: 257 - 258)

وتعود فكرة الذكاء الاجتماعى كمفهوم واضح ومختلف عن القدرات العقلية الأخرى إلى ادوارد ثورانديك عام 1920 حيث وصف الذكاء الانسانى بانة يتكون من ثلاثة انواع هي: الذكاء المجرد والذكاء الميكانيكى والذكاء الاجتماعي، كما أهتم أيضاً شارلز سبيرمان عام 1927 بالذكاء الاجتماعى حين أقترح ما اسماه بالعلاقة السيكولوجية بين انواع العلاقات العشرة التي تؤلف قانون أدراك العلاقات وقد عرفها بانها قدرة الفرد على أدراك أفكار ومشاعر الأخرين من حوله.(فؤاد أبو حطب، 1990: 408)

ويعتبر النموذج المعرفى المعلوماتى للقدرات العقلية للعلامة الجليل المرحوم البروفيسور فؤاد أبوحطب من أهم النماذج المعرفية وأكثرها انتشار في عالمنا العربى، فقد عرض فؤاد أبو حطب (1996: 167 – 173) في نموذجه عام 1973 تصنيفه المبكر لانواع الذكاء وقد حددها في ثلاث فئات هى : الذكاء الاجتماعى والذكاء المعرفى والذكاء الوجدانى ، إلا انه أقترح عام 1978 في ضوء متغير نوع المعلومات كمتغير مستقل تصنيف الذكاء إلى سبعة فئات كان من بينها الذكاء الاجتماعى والذى يتعامل مع المعلومات التي تتضمن الوعى بالأخرين ويشمل ذلك الأدراك الاجتماعى، ثم ما لبس عام 1983 ان عاد إلى التصنيف الثلاثى للذكاء الذى أقتراحه عام 1973، ويبدو الذكاء الاجتماعى واضحاً عند فؤاد أبو حطب في نموذجه المعرفى المعلوماتى للقدرات العقلية في متغير المعلومات وتحديداً ما يطلق عليه المعلومات الإجتماعية.

ولأهمية الذكاء الاجتماعي في شتى مجالات الحياة فقد تواصلت جهود العلماء والباحثين والدراسين في إجراء الدراسات والبحوث في هذا المجال بصفة عامة وفى مجال أشكالية بنية وأبعاد الذكاء الاجتماعى بصفة خاصة وتجمع الدراسات السابقة التي أهتمت بالكشف عن مكونات وأبعاد الذكاء الاجتماعى على ان هذا المفهوم من الذكاءات متعددة الأبعاد فهو مفهوم معقد ولا يمكن تفسيرة بعامل واحد، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات العربية أمثال: أبو العزايم الجمال (1979)؛ أحمد إبراهيم (2000)؛ محمد غازى (2002)؛ وإبراهيم المغازى (2005).

ويوضح عمر نصر الله (2004: 107) ان من الصعب فهم سلوك الفرد فهماً تاماً إلا من خلال وجوده في جماعة، لان الانسان بطبيعتة مخلوق اجتماعى يؤثر ويتأثر بالآخرين وهو بحاجة لهم مثل حاجتهم إليه، فمن خلال تفاعل الفرد مع جماعة ما يمكن فهم السلوك الذى يصدر عنه، و سلوك الطالب أو التلاميذ

داخل المؤسسة التعلمية يتأثر بعوامل عديدة منها علاقاتة مع الآخرين داخل هذه المؤسسة ومدى تأثيره وتأثره بهم ، وهذا ما قد يؤثر أيجاباً أو سلباً على تحصيله الدراسي.

ونظراً لأهمية العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتحصيل الدراسي فقد أجريت دراسات عديدة بحثت هذه العلاقة، فقد اجمعت بعضاً من هذه الدراسات على ان هناك علاقة قوية بين الذكاء الاجتماعي والتحصيل الدراسي (Snyder& Michael , 1983 ; Riggio et al., 199 ; Oliver, 1994)، احمد عثمان وعزت حسن، 2002؛ ابراهيم المغازى، 2003؛ هبة محمد، 2003).

كما أكدت بعض الدراسات على أهمية الدور الذى يلعبه الذكاء الاجتماعي في النجاح التعليمي والمهني لطلاب كلية التربية والمشتغلين بمهنة التدريس ومنها دراستي: فاطمة الدماطى (1991)، واحمد الغول (1993).

يتضح مما سبق أهمية الذكاء الاجتماعي في جميع مناحي الحياة بالنسبة للفرد.

ويهتم مؤلف الكتاب بعرض الذكاء الاجتماعي Social intelligence بإعتباره نوعاً من انواع الذكاء التي ما يزال حولها خلاف بين علماء النفس برغم المحاولات العديدة لدراسته وتحليل مفهومه منذ فترة طويلة، وفي هذا الصدد يؤكد كيتنج (Keating, 1978:218) على أهمية البحث في مجال قدرات الانسان مما يؤدى الى تنويع وتوسيع مفهوم القدرة لتشمل مساحات اكثر من القدرات المحددة مدرسيا والمقاسه تقليديا ويستطرد بان الذكاء الاجتماعي يعتبر من القدرات التي اعتراها الاهمال من قبل الباحثين والمتخصصين في المجال.

الذكاء الاجتماعي .. نشأة وتطور:

يمتد الذكاء الاجتماعي بأصوله الى ثورنديك عام 1920 حيث ميز بين ثلاثة انواع من الذكاء هي: الذكاء المجرد والذكاء الميكانيكي والذكاء الاجتماعي (Taylor, 1990, 447).

وفي عام 1927 قام موس Moss وهنت Hunt واوموك Omwake وودوارد Woodward بأعداد اختبار لقياس الذكاء الاجتماعى وهو اختبار جورج واشنطون للذكاء الاجتماعى (The George Washington Social Intelligence Test) ، ويعتبرالمقياس من اهم المقاييس التي ظهرت لقياس الذكاء الاجتماعى متأثراً بأفكار ثورندايك ومتجاوزاً تحفظاته على طرق القياس، ونقله الى العربية في صورة مختصرة محمد عماد الدين وسيد عبد الحميد عام 1955، ثم أعاد حسين الدرينى نقله في صورته الكاملة عام 1980. (فؤاد ابو حطب: 1990، 410-411)

وظهر المقياس في صورته الأصلية متضمناً سبعة اختبارات فرعية، الا انه في الطباعات التالية تم حذف اختبارى التعرف على الحالة النفسية من خلال تعبيرات الوجه والمعلومات الاجتماعية ليصبح الاختبار مكون من خمسة اختبارات فرعية هى :-

1- اختبار القدرة على إصدار الاحكام في المواقف الاجتماعية

Judgment in social situations

2- اختبار القدرة على التعرف على حالة المتكلم النفسية

Recognition of the mental states

3- اختبار القدرة على ملاحظة السلوك الانساني

Observation of Human Behavior

4- اختبار القدرة على ادراك وتذوق النكات وروح المداعبة والمرح

Sense of humor

5- اختبار القدرة على تذكر الاسماء والوجوه

Memory for names and faces

وكان سبيرمان عام 1927 على نفس الدرجة من البصيرة حيث اقترح ما يسمى بالعلاقة السيكولوجية (الذكاء الاجتماعى) بين انواع العلاقات العشرة ويضيف ان الفرد يستطيع ان يدرك افكار ومشاعر الاخرين من حوله عن طريق التمثيل بينها وبين عالمه الداخلى. (فؤاد ابو حطب : 1996، 374)

وتعتبر دراسة ثورندايك عام 1936 اول دراسة عاملية اجريت في ميدان الذكاء الاجتماعى حيث تم فيها تحليل الاختبارات الفرعية التي يحتوى عليها مقياس جورج واشنطون للذكاء الاجتماعى، وتوصلت نتائج الدراسة الى ثلاثة عوامل وكان العامل المركزى الاول هو العامل اللفظى التي تشعبت

به جميع الاختبارات تشبعا عاليا واشار الى ان العامل اللفظى يفسر معظم التباين في اختبارات الذكاء الاجتماعى (فؤاد ابو حطب : 1996، 378) .

ويواصل هذه الجهود تشابن Chapin عام 1942 الذى حاول قياس الاستبصار الاجتماعى من خلال اعداده اختبار للاستبصار الاجتماعى مستخدما مواقف سلوكية اجتماعية تتطلب اختيار بديل من بين عدة بدائل اعدها لكل موقف. (Taylor, 1990, 447)

وفي عام 1947 اجرى ودك Wedeck دراسة عاملية تحت اشراف سبيرمان، توصل من خلالها الى ثلاثة عوامل هى: العامل العام و العامل اللفظى اما العامل الثالث فقد عرف بعامل القدرة السيكولوجية او الذكاء الاجتماعى (فؤاد ابو حطب : 1996، 379) .

ويشير فؤاد البهى السيد (1969، 401) ان مفهوم الذكاء الاجتماعى ظهر صراحة عام 1958 عندما وضع جيلفورد نموذج بنية العقل، ويضيف اوسليفان وجيلفورد (O'sullivan & Guilford, 1975, 256) ان نموذج جيلفورد في بنية العقل يعتبر من النماذج القليلة في ميدان الذكاء التي تناولت قدرات الذكاء الاجتماعى، حيث افترض جيلفورد في اطار المحتوى السلوكى (30) قدرة عقلية

مختلفة تبعا لخمس عمليات عقلية وستة نواتج، ويدلل الناحثان على ذلك بمثال (فالاشخاص الذين لديهم قدرة على التفكير في حلول اجتماعية كثيرة ومختلفة يمكن ان يوصفوا بالموهوبين في (الانتاج التباعدى السلوكى)، اما الاشخاص الذين لديهم مهارة في انشاء وتكوين استجابات وردود اجتماعية صائبة يظهرون (الانتاج التقاربى السلوكى)، وهؤلاء يتحلون بالحكمة عند اتخاذهم لقرارات اجتماعية مهمة، كما ان لديهم قدرة جيدة على التقويم السلوكى السليم، بينما الافراد الذين لا ينسون ابداً التفاعلات والعلاقات بين الاشخاص لديهم ذاكرة سلوكية عالية وقوية .

وبوضع جيلفورد لنموذج بنية العقل انطلقت العديد من الدراسات التي حاولت دراسة مفهوم وبنية الذكاء الاجتماعى في اطار النموذج مثل دراسة اوسيلفان واخرون (O'sullivan et al.,1965)ودراسة هوبفنر واوسليفان (Hoepfner& O'sullivan, 1968)، ودراسة هندراكس واخران (Hendricks et al., 1969)، ودراسة اوسليفان وجيلفورد (O'sullivan& Guilford, 1975).

ويشير وكسلر عام 1958 الى ان الذكاء الاجتماعى ما هو الا الذكاء العام مطبقا في المواقف الاجتماعية)،وان اختبار ترتيب الصور واختبار الفهم في مقياس وكسلر لذكاء الراشدين يقيسان ذكاء الافراد داخل التفاعلات الاجتماعية (داخل السياق الاجتماعى) (Sipps et al.,1987,499)، ويؤكد سوزرلاند (Sutherland, 1991,285) على وجهة نظر وكسلر حيث يشير الى ان الذكاء الاجتماعى هو تطبيق الذكاء العام في المواقف الاجتماعية، وتأكيدا لذلك، فقد استخدم سيجال وآخرون (Segal et al. , 1993) اختبار ترتيب الصور وهو احد الاختبارات الفرعية لمقياس وكسلر لذكاء الراشدين المعدل لقياس المعرفة الاجتماعية وهى احد ابعاد الذكاء الاجتماعى عند فؤاد ابو حطب .

ويشير فاروق الروسان (1996، 83) ان مقاييس وكسلر تقيس عددا متباينا من القدرات العقلية منها القدرة على التكيف الاجتماعى مع الاخرين والقدرة على ادراك المواقف الاجتماعية.

والذكاء العام عند وكسلر هو قدرة الفرد على التفاعل مع الاخرين من اجل الوصول لهدف،وهذا المفهوم ساعد على وضع الذكاء الاجتماعى كجزء من الذكاء العام ((Bar-on,2005,1)

وفي عام 1973 عرض فؤاد ابو حطب لنموذجه الرباعى المعلوماتى، وقد اقترح ثلاثة انواع للذكاء هى: الذكاء المعرفى والذكاء الاجتماعى والذكاء الوجدانى، حيث طرح في ذلك الوقت مشكلة العلاقة بين القدرات العقلية كموضوع ينتمى تقليدياً لميدان المعرفة وسمات الشخصية بأعتبارها تنتمى الى المجال الوجدانى. وكان تصوره ان ذاك ان الذكاء هو دالة لنشاط الشخصية ككل فالمعرفة والوجدان طرفان لمتصل واحد يقع بينهما الذكاء الاجتماعى، ولم يستمر التصنيف الثلاثى للذكاء طويلا، حيث اقترح عام 1978 في ضوء متغير المعلومات كمتغير مستقل تصنيف انواع الذكاء الى سبعة فئات كان من بينهما الذكاء الاجتماعى. وفي عام 1983 عاد ابو حطب الى التصنيف الثلاثى للذكاء الذى استمر الى الوقت الحالي (الذكاء الموضوعي – الذكاء الاجتماعى – الذكاء الشخصى).(فؤاد ابو حطب، 1996، 167-169)

واشار فؤاد ابو حطب (1996، 384) ان الذكاء الاجتماعي يتضمن ثلاثة عمليات وهي: الادراك الاجتماعى والمعرفة الاجتماعية والاستبصار الاجتماعى.

واقترح جرين سبان Greenspan عام 1979 نموذجا للذكاء الاجتماعى عرض من خلاله ثلاثة عوامل للذكاء الاجتماعى هي: الحساسية الاجتماعية والاستبصار الاجتماعي والاتصال الاجتماعى (Monson, 1980,7) .

وفي عام 1983 اقترح هوارد جاردنر Howard Gardner نموذج الذكاءات المتعددة Multiple intelligence ،حيث توصل الى سبعة ميادين مختلفة للذكاء وكل ميدان او نوع مستقل بذاته عن الميادين الاخرى، فالفرد قد يرتفع ذكائه في احد الانواع وينخفض في نوع اخر وهكذا، وكان من بين هذه الميادين الذكاء الاجتماعى (العلاقة مع الاخرين).

وصاغ سترنبرج Sternberg ملامح نموذجة الثلاثى Triarchic للذكاء عام 1985حيث اقترح ثلاثة نظريات فرعية للكشف عن مفهوم الذكاء (نظرية السياق – النظرية التجريبية – ونظرية المكونات)، واشار الى الكفاءة الاجتماعية داخل نظرية المكونات، ثم قسم الكفاءة الاجتماعية الى الذكاء الاجتماعى والذكاء العملى (Cnningham,1997,26-27).

وحديثا عام 2004 اقترح كارل البرشت Albrecht نموذجا مستقلا منفصلاللذكاء الاجتماعى اسماه الذكاء الاجتماعى علم النجاح الجديد (Social Intelligence :The New Science of Success) ويتناول النموذج الذكاء الاجتماعى من خلال ثلاثة مكونات هى المهارات الاجتماعية والاستبصار الذاتى واسلوب التفاعل(Albrecht,2004)

مفهوم الذكاء الاجتماعي:

يشير جيلفورد وهوبفنر (Guilford& Hoepfner,1971,25) ان هناك غموضا يحيط بمفهوم الذكاء الاجتماعى ويمكن ازالة هذا الغموض وذلك بتحليل نوعين من المشكلات : الاولى مشكلات فهم سلوك الافراد وذلك عن طريق الاتصال وجها لوجه وسلوك التعاطف وسلوك ادراك الشخص وسلوك الحساسية الاجتماعية، والثانية مشكلات التأثير في سلوك الاخرين والتحكم في هذا السلوك.

ويضيف سيلفرا واخران (Silvera et al.,2001, 313) ان استخدام الذكاء الاجتماعى في البحوث والمواقف التطبيقية يتأثر بمشكلات تعريفه وصعوبات تمييزه

عن مكونات اخرى مرتبطة وكذلك التعقيد الموجود في مقاييسه وهذا ما تؤكده دراسة جين (Gini, 2006A) .

ويضيف ايضاً سيلفرا واخرون (Silvera et al.,2001,313-319) ان هناك مشكلات تقف عائقاً في تعريف الذكاء الاجتماعي: الاولى صعوبة تمييزه عن انواع الذكاءات الاخرى، والثانية اختلاف الباحثين في تحديد مفهوم الذكاء الاجتماعي من حيث كونه مكون معرفي ام مكون سلوكي ام الاداء الجيد في الاختبارات التي تقيس المهارات الاجتماعية، والمشكلة الثالثة وهي ان الذكاء الاجتماعي مكون متعدد الاوجه حيث ان هناك مكونات متعددة للذكاء الاجتماعي وهي:

1- ادراك الاخرين (حالتهم الداخلية والمزاجية)

2- القدرة العامة على التعامل مع الاخرين

3- معرفة قواعد الحياة الاجتماعية

4- الاستبصار والحساسية في المواقف الاجتماعية

5- استخدام الاساليب الاجتماعية للتأثير في الاخرين

6- القدرة على رؤية الاشخاص في ضوء العلاقات الاجتماعية

7- التكيف الاجتماعي

ولقد اجريت بعض الدراسات والتي هدفت إلى تحديد وتعريف الذكاء الاجتماعي ومنها دراسة ماسيس ونتلبيك (Mathias& Nettelbeck,1992B) والتي هدفت الى تحديد وتعريف الذكاء الاجتماعي، وبتطبيق (7) مقاييس للمتغيرات المعرفية الاجتماعية على عينة مكونة من (125) من المراهقين، توصلت نتائج الدراسة الى ان هذة المقاييس تقيس ما يسمى بالذكاء الاجتماعي.

كما اجرى سيلفر واخرون (Silvera et al.,2001) دراسة هدفت الى ازالة الغموض الذى يعيق تعريف الذكاء الاجتماعى تعريفا موحدا، حيث تم طرح استبيان يتضمن سؤالا مفتوحا حول مفهوم الذكاء الاجتماعى على (14) متخصص في مجال علم النفس بجامعة ترومسو Tromso ، ولقد اظهرت نتائج الدراسة ان (73٪) من المشاركين اجمعوا على ان الذكاء الاجتماعى هو القدرة على فهم الاخرين وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة.

وقام ايضا جينى (Gini,2006 A) بدراسة هدفت الى تحديد تعريف ومكونات الذكاء الاجتماعى، حيث تم تطبيق مقياس ترومسو للذكاء الاجتماعى The Tromso Social Intelligence Scale على عينة مكونة من (320) مراهق ايطالى (132 ذكور، 188 اناث)، وتوصلت نتائج الدراسة الى ان تعريف الذكاء الاجتماعى يدور حول ثلاثة عوامل هى: معالجة المعلومات الاجتماعية والمهارات الاجتماعية والوعى الاجتماعى.

ويتضح من العرض السابق ان مشكلة تعريف الذكاء الاجتماعى شغلت اهتمام عديد من الباحثين و الدارسين، والواضح ان هناك تعدد في تعريفات ومفاهيم الذكاء الاجتماعى وذلك لاختلاف الاطر النظرية النفسية والمنهجيات المتبعه في دراسته،وتقدم الدراسة الحالية بعضا من هذه التعريفات التي تناولها علماء النفس والباحثين لمفهوم الذكاء الاجتماعى.

ويعرف ثورندايك عام 1920 الذكاء الاجتماعى على انه القدرة على فهم الرجال والنساء والفتيان والفتيات والتحكم فيهم وادارتهم بحيث يؤدون بطريقة حكيمة في العلاقات الانسانية (فؤاد ابو حطب : 1996، 374) .

واقترح سبيرمان ضمن انواع العلاقات العشرة التي تؤلف قانون ادراك العلاقات عنده ما يسميه بالعلاقة السيكولوجية والتى يرى انها تدل على ادراك

افكار ومشاعر الاخرين وهذه العلاقة التي يمكن ان تقاس بأختبارات الذكاء الاجتماعى (فؤاد ابو حطب : 1996، 342) .

ويرى هوبفنر واوسليفان (Hoepfner& O'sullivan,1968,340) ان الذكاء الاجتماعى هو القدرة على حل المشكلات ذات الطبيعة الاجتماعية وفهم المشاعر الداخلية للاخرين وهى تحتاج الى استعدادات واتجاهات خاصة .

ويعرف اوسليفان وجيلفورد (O'sullivan& Guillford,1975, 225) الذكاء الاجتماعى بانه العلاقة الشخصية الجيدة مع الاخرين والقدرة على التعامل الجيد مع الاخرين.

ويرى جيلفورد عام 1985 ان قدرات المحتوى السلوكى في نموذج بنية العقل هى ما تسمى بالذكاء الاجتماعى وهى التي تعبر عن سلوك الفرد مع الاخرين وكذلك المعلومات التي تنقل للفرد عن طريق الحركات الجسمية المعبرة (لغة الجسم) (ابراهيم احمد : 2000، 32) .

ويرى كيتنج (Keating, 1978,222) ان الذكاء الاجتماعي هو القدرة على الأداء بصورة جيدة في الاختبارات التي تقيس المهارات الاجتماعية، ويعرف جرين سبان Greenspan عام 1979 الذكاء الاجتماعى بانه القدرة على الفهم والتعامل مع الموضوعات والاحداث الاجتماعية (Monson,1980,7) .

ويشير فورد وتيسك (Ford & Tisak,1983,197) ان مفهوم الذكاء الاجتماعى له معانى متعددة ويتم تعريفه في ضوء ثلاثة محكات: الاول هو حل شفرة المعلومات الاجتماعية، والثانى الفاعلية او التوافق مع الاداء الاجتماعى للشخص، والثالث هو ان الذكاء الاجتماعى هو ما يقاس باختبارات الذكاء الاجتماعى. ويضيف الباحثان ان الذكاء الاجتماعى هو قدرة الفرد على احراز اهداف مناسبة وملائمة في مواقف اجتماعية معينة.

ويعرف حسين الدرينى (1984، 104) الذكاء الاجتماعى بانه القدرة على التعامل مع الآخرين ويظهر ذلك في القدرة على اصدار الاحكام في المواقف الاجتماعية والقدرة على تذكر الاسماء والوجوه والقدرة على التعرف على حالة المتكلم النفسية والقدرة على ملاحظة السلوك الانسانى وروح المرح والدعابة، وتشير اميمة كامل (2006، 463) ان هذا التعريف هو الاكثر شمولا للقدرات المتضمنة في الذكاء الاجتماعى وانه اكثر تحديدا من الناحية الاجرائية للتعبير عن الذكاء الاجتماعى.

ويضيف حامد زهران (1984، 225-226) ان الذكاء الاجتماعى هو القدرة على ادراك العلاقات الاجتماعية وفهم الناس والتفاعل معهم وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية ونجاح الفرد في حياته الاجتماعية، ويضيف ان الذكاء الاجتماعى مفهوم مركب يتضمن العديد من القدرات وان له مظاهر عامة ومظاهر خاصة، والمظاهر العامة هي: التوافق الاجتماعى، والكفاءة الاجتماعية والنجاح الاجتماعي، اما المظاهر الخاصة فهى: حسن التصرف في المواقف الاجتماعية والقدرة على تذكر الاسماء والوجوه والتعرف على الحالة النفسية للاخرين وسلامة الحكم على السلوك الانسانى وروح الدعابة والمرح.

ويعرف مارلو (Marlowe,1986,52) الذكاء الاجتماعى بانه القدرة على فهم مشاعر وافكار وسلوك الاخرين بما في ذلك الشخص نفسه في مواقف التفاعل بين الافراد والتصرف بطريقة ملائمة بناءاً على هذا الفهم.

ويرى لومان وليمان (Lowman&Leeman,1988,281) ان الذكاء الاجتماعى هو القدرة على تكوين صداقات مع الاخرين والتفاعل الجيد معهم في المواقف الاجتماعية.

ويوضح بارنس وسترنبرج (& Stranberg,1989,263 Barnes) ان الذكاء الاجتماعى هو القدرة على حل شفرة المعلومات الاجتماعية بدقة.

ويرى فرج عبد القادر طه (1989، 128) ان الذكاء الاجتماعى يعد سمه شخصية اكثر مما يعد قدرة عقلية، ويضيف ان الذكاء الاجتماعى استعداد الفرد وامكاناته في التعامل الناجح مع غيره من الناس وقدرة الفرد على تكوين علاقات اجتماعية طيبة تساعده على النجاح في تحقيق رغباته مما يجعل الاخرين مستمتعين في علاقاتهم به وفي تعاملاتهم معه.

وينظر راجيو وآخران (Riggio et al.,1991,695-696) إلى الذكاء الاجتماعي على انه كفاءة الفرد الاجتماعية والتي تتضح من خلال إلمامه بالمهارات الاجتماعية التي تساعده على ان يكون شخص ذكي اجتماعيا .

ويعرف عبد المنعم الغول (1993، 47) الذكاء الاجتماعى بانه القدرة على فهم المشاعر وافكار الاخرين والتعامل مع البيئة بطريقة ذكية في المواقف الاجتماعية وتقدير الشخص لخصائص المواقف تقديرا صحيحا والاستجابة لها بطريقة ملائمة بناء على وعيه الاجتماعى.

ويوضح وانج واخرون (Wong et al., 1995,118) ان مفهوم الذكاء الاجتماعى يقوم على مكونين هما: المكون السلوكى ويشير الى مدى فاعلية الفرد في التفاعل مع اشخاص اخرون وان يكون في استطاعته المحافظة على المحادثة مع شخص اخر، والمكون المعرفى وهو القدرة على فهم وحل رموز السلوك اللفظى وغير اللفظى للاخرين.

ويشير نبيل الزهار (1995، 55) ان الذكاء الاجتماعى هو القدرة على التعامل مع الاخرين وهو نشاط مركب ليس بسيط، وتشير مديحة عبد الفضيل (1996، 15) ان الذكاء الاجتماعى سمة ضرورية لتكوين الصداقة والتعامل مع الاخرين.

ويرى فؤاد ابو حطب (1996، 375-376) ان التحول الى دراسة ادراك الاشخاص يقترب من موضوع الذكاء الاجتماعى لانه يتضمن ادراك الاشخاص

في مواقف التفاعل الانساني. وينظر ابو حطب الى الذكاء الاجتماعى على انه قدرة تتضمن عمليات معرفية عن الاشخاص الاخرين فيما يتصل بمدركاتهم وافكارهم ومشاعرهم واتجاهاتهم وسماتهم الشخصية وغيرها ، ويضيف فؤاد ابو حطب (1996، 168) ان الذكاء الاجتماعى يتعامل مع المعلومات التي تتضمن الوعى بالاخرين.

ويعرف جاردنر Gardner الذكاء الاجتماعى على انه الشعور بالاخرين (فؤاد ابو حطب وأمين سليمان : 1995، 9)، ويسميه جاردنر الذكاء بين الاشخاص وهو يعتمد على ادراك الفروق بين الاخرين وخاصة كل ما يتصل بدوافعهم ومقاصدهم وحالتهم الوجدانية والمزاجية ويتمثل في قدرة الشخص على قراءة رغبات ومقاصد الاخرين (فؤاد ابو حطب : 1996، 160) . (Jones&Day,1997,486)

ويشير رومنى وبيرات (Romny&Pyryt,1999,137) ان الذكاء الاجتماعى هو القدرة على فهم مشاعر وافكار وسلوكيات الاخرين .

ويضيف سيلفرا واخران (Silvera et al.,2001,314) ان الذكاء الاجتماعى هو القدرة على فهم الاخرين وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة ،ويضيف ايضا جاريجان وبلكر (Garrigan& Plucker,2001) ان الذكاء الاجتماعى هو القدرة على فهم الاخرين مما يساعد على زيادة دافعيتهم وكذلك قدرة الفرد على التعاون معهم.

وتعرفه منى ابو ناشى (2001، 242) على انه القدرة على التعامل مع الاخرين والتى تظهر في القدرة على اصدار احكام في المواقف الاجتماعية المختلفة والقدرة على ملاحظة السلوك الانساني والقدرة على التعرف على المواقف الاجتماعية المتشابهه والمختلفة والقدرة على التعرف على التعبيرات الانفعالية لدى الفرد.

وتـرى فوقيـة عبـد الفتـاح (2001، 274؛ 2007، 365) ان الـذكاء الاجتماعى هو استعداد معرفى اجتماعى وجدانى ينضج بالتعلم ويمكّن الفرد مـن ادراك افكار وانفعالات الغير بالاتصال غير اللفظى والاستجابة بما يـتلائم وهـذا الادراك مع القدرة على تذكر الاسماء والوجوه والقـدرة علـى التـصرف وحـل المشكلات الاجتماعية.

ويعرف ابراهيم المغازى (2002، 157) ان الـذكاء الاجتمـاعى علـى انـه القدرة على فهم مشاعر وافكار الاخرين والتعامل مـع البيئـة بنجـاح والاسـتجابة بطريقة ذكية في المواقف الاجتماعية وتقـدير الـشخص لخـصائص المواقـف تقـديرا صحيحا والاستجابة له بطريقة ملاءمة بناءا على وعيه.

ويوضـح احمـد عثمـان وعـزت حـسن (2003، 198-199) ان الـذكاء الاجتماعى هو قدرة الفرد علـى فهـم الـسلوك اللفظـى وغـير اللفظـى للاخـرين والوعى بالعلاقات بين الاشخاص وقدرته على التأثير في الاخـرين حـال التفاعـل معهم مما يؤدى للتوافق الاجتماعى وتحقيق الفرد لاهدافه القصيرة والبعيدة المدى.

ويعرف البرشت (Albrecht,2004) الذكاء الاجتماعى على انه القدرة على التعامل جيدا مع الاخرين والتعاون معهم وهو يحتوى أساليب التفاعل التي يتبعهـا الفرد اثناء التفاعل مع الاخرين والتى تساعده على انجاز اهدافه، كما وانه يتـضمن قدراً من الاستبصار الذاتى، وينظر البرشـت للـذكاء الاجتمـاعى كمجموعـة مـن السلوكيات التي يمارسها الفرد اثناء التواصل في المواقف الاجتماعية المختلفة .

وفي دراسة أخرى لإبراهيم المغازى (2005، 49-50) يـشير الى انـه يمكـن النظر الى الذكاء الاجتمـاعى مـن خـلال القـدرة علـى مواجهـة وحـل المـشكلات الاجتماعيـة الـصعبة في المواقـف الاجتماعيـة المختلفـة وفهـم الجوانـب النفـسية للمواقف الاجتماعية وبث روح الدعابة والمرح والنكتة وفهم السلوك الاجتماعى، وتشير دراسة عبد الحميد رجيعة (2009) ان هذا التعريف اكثر شمـولا للقـدرات

المتضمنة في الذكاء الاجتماعي وانه اكثر تحديدا من الناحية الاجرائية للتعبير عن الذكاء الاجتماعي.

وتشير مجلة تنمية القيادة (Developing Leadership,2006) ان الذكاء الاجتماعي هو قدرة الفرد على التفاعل مع الاخرين والحكم على المواقف والبيئات الاجتماعية المختلفة والاستجابة للمواقف الاجتماعية المختلفة التي يجد الفرد نفسه فيها.

ويرى جولمان (Golman,2006 A ,663; 2008,102) ان الذكاء الاجتماعي هو مكون مركب من الوعي الاجتماعي (متضمنا ذلك التعاطف والمعرفة الاجتماعية ومهارة الاستماع)، والبراعة الاجتماعية (متضمنا ذلك التأثير في الاخرين والاهتمام بهم والقدرة على تقديم الذات للاخرين بصورة جيدة).

ويعرفه ايضا عبد المنعم حسيب ونبيلة شراب (2008، 160) على انه القدرة على التعامل مع المواقف الاجتماعية الجديدة والقدرة على التكيف الاجتماعي وكذلك القدرة على الفهم والتنبؤ بسلوكيات ومشاعر الاخرين والقدرة على توقع السلوكيات والمشاعر وردود الافعال التي يمكن ان تصدر عن الاخرين وتوقع الاحداث التي يمكن ان تقع في المواقف الاجتماعية المختلفة.

ويوضح نجهولت وآخران (Nijholt et al.,2009, 195-196) ان الذكاء الاجتماعي يحتوي على قدرة الفرد على اصدار الاحكام الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي والمامه بالمعتقدات الاجتماعية.

ويعرفه السيد سعد (2010، 30) الذكاء الاجتماعي من الناحية العرفية بانه "قدرة تتضمن عمليات معرفية عن الاشخاص الاخرين فيما يتصل بمدركاتهم وافكارهم ومشاعرهم واتجاهاتهم وسماتهم الشخصية وغيرها"، ومن الناحية السلوكية الادائية بانه "القدرة على التعامل جيدا مع الاخرين والتعاون معهم

وهو يحتوى أساليب التفاعل التي يتبعها الفرد اثناء التفاعل مع الاخرين والتى تساعده على انجاز اهدافه، كما وانه يتضمن قدراً من الاستبصار الذاتى.

مما تقدم يلرى المؤلف ان هناك تعريفات متعدده ومختلفة للذكاء الاجتماعى ويُرجع ذلك إلى اختلاف وجهات نظر العلماء بالاضافة إلى اختلاف الأُطر النظرية التي انطوت عليها الدراسات والبحوث التي تناولت هذا المفهوم.

أهمية الذكاء الاجتماعى في مناحى الحياة:

للذكاء الاجتماعى أهمية قصوى بالنسبة للافراد بصفة عامة في تعاملاتهم الحياتية مع الاخرين، كما ان له أهمية ضرورية لدى المعلمين والمرشدين النفسيين والاخصائيين الاجتماعيين والنفسيين بصفةً خاصة، ويعرض مؤلف الكتاب لهذه الأهمية على النحو التالى:

1- أهمية الذكاء الاجتماعى للافراد بصفة عامة :

يشير جيلفورد وهوبفنر (Guilford& Hoepfner, 1971,269) ان قدرات المعرفة السلوكية (الذكاء الاجتماعى) تساعد الافراد على معرفة السلوكيات التي تحدث اثناء التفاعل مع الاخرين وتمكنهم من تفسير هذه السلوكيات، فهذه القدرات هامة للتفاعل بنجاح اثناء المواقف الاجتماعية التي تتم وجها لوجه، كما تساعد الافراد ايضا على حل المشكلات الاجتماعية.

ويرى اوسليفان وجيلفورد (O'sullivan& Guilford, 1975,268) ان التغيرات الاجتماعية مثل سهولة عملية الاتصال وتوافر اوقات فراغ طويلة لدى عدد كبير من الافراد مع وجود ميل لتأمل طريقة معيشتهم وحياتهم وطبيعة علاقاتهم مع العالم والاخرين يترتب عليه الحاجة الضرورية الى القدرات المتضمنة في التفاعل الاجتماعى مع الناس مما يشير الى أهمية قدرات الذكاء الاجتماعى.

ويشير ابو العزايم الجمال (1979، 21) إلى ان قدرات المحتوى السلوكى (الذكاء الاجتماعى) تمثل جانبا مهما من القدرات التي تتصل اتصالا مباشرا بحياة الفرد وتفاعله مع الاخرين وتفكيره المستمر في كل ما يدور حوله من مشكلات المجتمع وابتكاره الحلول المناسبة لها. ولما كانت هذه القدرات متعددة الابعاد فان فهمنا الدقيق لها يساعد الى حد كبير في عملية توجيه كل فرد حسب استعداداته وقدراته.

وتشير دراسة فورد (Ford,1983) ان هناك أهمية كبيرة للذكاء الاجتماعى لدى الافراد وان الفرد الذكى اجتماعيا يتصف بالسمات الاتية: (1- ان يكون لدى الشخص اتجاه اجتماعي (يكون لديه احساس بمشاعر الاخرين).2- ان يمتلك مهارات جيدة (القيادة والاتصال) .3- ان يتمتع بالنشاط الاجتماعى 4- ان يمتلك مفهوم جيد للذات .5- ان يكون لديه التوكيديه للذات (القدرة على تدعيم الذات) .6- لديه ما يسمى بالتكامل (القدرة على دعم الاخرين) . ٧- القدرة على التخطيط الاجتماعى) .

وتشير ايضاً دراسة مارلو (Marlowe, 1985) ان الذكاء الاجتماعى له أهمية كبيرة للافراد، وعلى ذلك يجب وضع برامج تدريبية له بغرض تنميته.

ويوضح مجدى حبيب (1990، 3) ان الفرد ذو الكفاءة الاجتماعية هو الذى لديه احساس بالارتياح في المواقف الاجتماعية و استعداده للاشتراك في الاعمال و الانشطة الاجتماعية، و استعداده لبذل كل جهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية والاندماج جيدا داخل المجموعة والشعور بالثقة تجاه السلوك الاجتماعى و تحقيق توازن مستمر بين الفرد و بيئته الاجتماعية لاشباع الحاجات الشخصية و الاجتماعية .

كما يشير تايلور (Taylor,1990,447) الى ان تحديد مدى توافق وتلائم الفرد مع الاخرين في البيئة التي يعيشون فيها اكثر أهمية من تقدير ذكائهم المجرد،

ويضيف جولمان عام 1995 ان نسبة الذكاء المجرد تتنبأ بجانب ضئيل من الاداء الوظيفي ونسبته تتراوح من (4٪-20٪) وان الذكاء الاجتماعى والذكاء الشخصى يتنبان بـ (80٪) من نجاح الانسان في الحياه (في : فوقية عبد الفتاح:2001، 257-258)، وفي هذا الاطار تشير فوقية عبد الفتاح (2001، 255-257) ان الذكاء الاجتماعى يعد شرطا اساسيا للسلوك الاجتماعى الذكى للفرد ورغم ذلك فهو في حاجة الى البيئة التربوية التي تستثير هذا النوع من الذكاء.

ويرى ايضا كرونين ودافينبورت (Cronin& Davenport, 1993) ان للذكاء الاجتماعى دور كبير وفعال في حياة الافراد كوسيلة الاتصال ومفيد في النواحى السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

ويشير ايضا بارون كوهن واخرون (Baren-Cohen et al.,1999, 1891) ان الذكاء الاجتماعى له اهميه قصوى حيث يساعد الفرد على تفسير سلوكيات الاخرين في ضوء مشاعرهم وافكارهم واهدافهم واغراضهم ومعتقداتهم.

ويوضح ابراهيم المغازى (2002، 147) انه بدون وجود ارتفاع في مستوى الذكاء الاجتماعى لا تكون هناك شخصية اجتماعية، فالتوافق الاجتماعى في المجتمع يعتمد على هذا النوع من الذكاء، ويضيف ايضا انه بدون وجود ارتفاع في مستوى الذكاء الاجتماعى يعيش الفرد منطويا ومنعزلا عن المجتمع .

ويؤكد محمد ابو حلاوة (2005،15) ان الذكاء الاجتماعى احد المحددات للصحة النفسية الايجابية لذلك فمن الضرورى تنميته لدى الأطفال منذ الصغر .

ويؤكد البرشت (Albrecht,2005) على أهمية الذكاء الاجتماعى فيشير الى انه يعتبر مفتاح النجاح في العمل وحياة الشخص وان كثيرا من الافراد قد يفقدون وظائفهم واصدقائهم وزملائهم وازواجهم بسبب عدم كفاءتهم الاجتماعية وضعف مستوى الذكاء الاجتماعى عندهم دون غيرها من الاسباب.

وتشير أميمية كامل (2006، 462) إلى ان الذكاء الاجتماعي يُعد من الابعاد الهامة في الشخصية وهو نوع خاص من انواع الذكاء التي تساعد الفرد على التعامل وفهم الاخرين وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة.

2- أهمية الذكاء الاجتماعي للمعلمين والمرشدين النفسين والاخصائين الاجتماعين والنفسيين:

هناك عديد من الدراسات التي اشارت الى أهمية الذكاء الاجتماعي لبعض المهن علي وجه الخصوص كمهنة التدريس والخدمة الاجتماعية والارشاد النفسى مثل دراسة اوسبوا ووالش (Osipow&Walsh,1973) ودراسة اوسليفان واخرون (O'sullivan et al.,1965) ودراسة نبيل سفيان (1998).

وتشير دراسة اوسبوا وولش (Osipow& Walsh; 1973, 369) الى ان اختبارات الذكاء الاجتماعى تفيد في التنبؤ بنجاح المرشدين النفسيين وان الذكاء الاجتماعى احد الكفاءات الضرورية لنجاح المرشد النفسى في اداء عمله.

ويضيف اوسليفان وجيلفورد (O'sullivan& Guilford, 1975,258) ان للذكاء الاجتماعى أهمية كبيرة في مجال التربية و في عملية التوجيه التربوى للطلاب، فلا يجب اغفال دور عوامل الذكاء الاجتماعى اثناء هذه العملية.

ويرى فورد وتيسك (Ford& Tisk,1983,205) ان الذكاء الاجتماعى يعتبر من المهارات الهامة تربويا والتى يمكن من خلالها الارتقاء بكفاءات معينة لدى الأفرد .

ويؤكد حسين الدرينى (104،1984-105) على ان الذكاء الاجتماعى عامل هام من عوامل الشخصية لانه يرتبط بقدرة الفرد على التعامل مع الاخرين، وعلى تكوين علاقات اجتماعية ناجحة، لذا فهو ذو أهمية في اختيار الطلاب الذى سيلتحقون بمعاهد وكليات الخدمة الاجتماعية واعداد المعلمين، بالاضافة

الى اهميته عند اختيار الموظفين والعاملين في المهن التي تحتاج الى تعامل اجتماعى مستمر، كما ان معرفة درجة الذكاء الاجتماعى للفرد تساعد على تشخيص بعض جوانب الاضطراب والقصور التي يعانى منها الطلاب والموظفين والتى قد تعوق التوافق الشخصى الاجتماعى الخاص بهم.

ولقد اجرت فاطمة الدماطى (1991) دراسةعن الذكاء الاجتماعى وعلاقتة بكفاءة التدريس، وتم تطبيق مقياس جورج واشنطون للذكاء الاجتماعى وبطاقة تقويم كفاءة التدريس على عينة الدراسة التي تكونت من (49) طالبة من دار معلمات العباسية و (51) طالب من دار معلمين السلام تتراوح اعمارهم بين (19-21) سنة، وتوصلت نتائج الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الذكاء الاجتماعى وكفاءة التدريس لدى طلاب دور المعلمين وكذلك وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الذكاء الاجتماعى وكفاءة التدريس لدى طالبات دور المعلمات.

كما قام احمد الغول (1993) بدراسة عن الكفاءة الذاتية والذكاء الاجتماعى وعلاقتهما ببعض العوامل الوجدانية لدى المعلمين التربويين وغير التربويين وانجاز طلابهم الاكاديمى، وتم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس الذكاء الاجتماعى ومقياس اتجاه المعلمين نحو المهنة ومقياس الدافعية المتعدد الابعاد ومقياس مفهوم الذات واستمارة المستوى الاجتماعى الاقتصادى على عينة الدراسة التي تكونت من (360) معلما ومعلمة من خريجى كليات التربية وخريجى الكليات الازهرية (غير التربوية)، وتشير نتائج الدراسة الى ان الذكاء الاجتماعى له أهمية لدى المعلمين سواء تربويين او غير تربويين اثناء اداء اعمالهم. كما تشير ايضاً الدراسة الى ان هناك علاقة ارتباطية دالة عند مستوى (0.01) بين اداء المعلمين على مقياس الذكاء الاجتماعى و اتجاهات المعلمين نحو المهنة .

وتشير دراسة اوليفر (Oliver, 1994) ان للذكاء الاجتماعي أهمية داخل حجرة الدراسة بين المعلمين والطلاب، فهو يساعد على ارساء انماط السلوك التكيفي داخل حجرة الدراسة.

ويرى فؤاد ابو حطب (1996، 376) ان قدرات الذكاء الاجتماعي لها أهمية قصوى عند اولئك الذين يتعاملون مباشرة مع الاخرين، وخص بالذكر المعلمون والاخصائيون الاجتماعيون والنفسيون وهذا ما يؤكده جاريجان وبلكر (Garrigan& Plucker,2001,2) .

ويضيف فوزى عزت على (1998، 98) ان للذكاء الاجتماعى أهمية كبيرة فهو يعتبر من القدرات المهمة في النجاح التعليمى والمهنى بمهنة التدريس، وتأكيدا لذلك اعد اختبار الاستعداد للقبول بكليات التربية وكان من بين ابعاده بعد الذكاء الاجتماعى.

واجرت فوقية عبد الفتاح (2001) دراسة كان من اهدافها كشف العلاقة بين الذكاء الاجتماعى لمعلمة الروضة وكفاءة ادائها، وتم تطبيق مقياس الذكاء الاجتماعى وبطاقة تقويم كفاءة اداء معلمات رياض الاطفال على عينة الدراسة التي تكونت من (45) معلمة من معلمات المستوى الثانى (روضة) ببعض مدارس محافظة الجيزة، وتشير نتائج الدراسة الى وجود ارتباطات موجبة دالة احصائيا بين الذكاء الاجتماعى لمعلمة الروضة وكفاءة ادائها، مما يشير الى امكانية اتخاذ الذكاء الاجتماعى كأحد المحددات الاساسية لانتقاء المعلم، وعلى ذلك فهى تؤكد على أهمية الذكاء الاجتماعى وخاصة الادراك الاجتماعى لدى معلمات الروضة.

واجرى ايضا محمد غازى (2002) دراسة على عينة مكونة من (382) من مشرفى الانشطة الاجتماعية بمرحلتى التعليم الاعدادى والثانوى بمحافظتى الدقهلية والشرقية، حيث طبق عليهم اربعة اختبارات هى (المعرفة الاجتماعية- الادراك الاجتماعى- التوافق الاجتماعى- الكفاءة الاجتماعية)، و تؤكد الدراسة

الى أهمية الذكاء الاجتماعى للاخصائى الاجتماعى وبعض المدرسين المعنيين بالاشراف على الجماعات لما لهم من دور فعال في تشكيل شخصية الطلاب وتوجيههم للانشطة التي تتفق وميولهم واهتماماتهم واكسابهم للسلوك الانسانى المرغوب.

اكتساب وتنمية الذكاء الاجتماعى:

تعتبر عملية اكتساب وتنمية واعداد برامج تدريبية خاصة بالذكاء الاجتماعى لدى الأفراد من العمليات الضرورية لما له من أهمية قصوى – كما ذكر سالفاً – في حياة هؤلاء الافراد في شتى مناحي الحياة، و تؤكدة دراسة كرونين ودفنبورت (Cronin & Davenport,1993) على ذلك حيث تشير الى ان التدريب والتعليم لهما دور هام في ارتفاع مستوى الذكاء الاجتماعى.

وفى هذا الاطار يرى هوبفنر واوسليفان (Hoepfner& O'sullivan,1968,339) ان هناك حاجة كبيرة لتنمية الذكاء الاجتماعى وما يتعلق به عمليات اخرى كالتعاطف و ادراك الشخص والقدرة على فهم المشاعر الداخلية والحالات الوجدانية للاخرين .

ويشير حامد زهران (1984، 228) ان للاسرة والمدرسة ووسائل الاعلام دور مهم في رعاية وتنمية الذكاء الاجتماعى لدى الاطفال والشباب. فيجب ان تهتم هذه المؤسسات بتعليم وتدريب هؤلاء الاطفال والشباب على التصرف الاجتماعى اللائق اثناء التفاعلات الاجتماعية والاخلاقية والدينية.

ويقترح ونج واخرون (Wong et al.,1995,131) امكانية تصميم التعليم لتنمية عوامل وابعاد الذكاء الاجتماعى التي توصلت اليها دراستهم (التفاعل مع الجنس الاخر و الادراك الاجتماعى و المعرفة الاجتماعية، ويضيف الباحثون ايضا ان التعليم الذى يركز على كل بعد من ابعاد الذكاء الاجتماعى يكون اكثر وضوحا واكثر تحسنا من التعليم الذى يتجاهل هذه الابعاد.

وقام زهان (Zhan,1996) بدراسة هدفت الى بحث تنمية الذكاء الاجتماعى لدى الاطفال. وتوصلت نتائج الدراسة الى ان العلاقة الدافئة والحميمة بين الوالدين والطفل تؤدى الى تنمية الذكاء الاجتماعى لدى الطفل، وان الاسلوب الوالدى المتشدد او المتحكم في تربية الطفل لا يؤدى الى تنمية الذكاء الاجتماعى لدى الطفل، كما اشارت الدراسة ايضا ان الاتصال الدينامى مع الجيران يجعل الطفل يتفاعل مع الاخرين مما يساعد في تنمية الذكاء الاجتماعى لديه.

وتشير نتائج دراسة اسامه سالم (1998، 177) الى ضرورة تنمية الذكاء الاجتماعي لدى طلاب وطالبات كليات التربية لانهم معلموا الغد، ويجب ان يتحلوا بهذه السمه الضرورية للتفاعل مع الطلاب والبيئة المدرسية، ويشير ايضا ياماجيشى واخرون (Yamagishi et al.,1999, 145) ان الافراد الذين يهتمون بتنمية ذكائهم الاجتماعى يكون لديهم مستوى مرتفع من الثقة بالنفس والشجاعة مما يجنبهم الوقوع في الخطأ اثناء التفاعلات الاجتماعية.

ويؤكد جولمان Goleman على أهمية برامج التنمية الاجتماعية والوجدانية وضرورة تقديمها كجزء من المقررات الدراسية والحياة المدرسية حيث يمكن ان تؤدى الى افضل النتائج حين تستغرق فترة طويلة وكذلك حين يقوم بها معلمون على درجة عالية من الخبرة والمهارة (في: فوقية عبد الفتاح : 2001).

ويضيف ابراهيم المغازى (2002، 147) ان الذكاء الاجتماعى ينمو منذ الصغر لدى الفرد، فالفرد لا يستجيب للبيئة الاجتماعية المحيطة به بدون نمو وارتفاع في الذكاء الاجتماعى.

ويذكر البرشت (Albrecht,2004) انه يمكن تعلم الذكاء الاجتماعى وتنميته، وذلك بفهم الذكاء الاجتماعى كمجموعة من المهارات التي يعبر عنها المتعلم من خلال سلوكة ويلي ذلك تقييم تأثير سلوك الفرد على الاخرين ودرجة نجاحه في التعامل معهم، ويضيف ان الفرد كلما تقدم في عمره يمكن ان يتعلم

ويكتسب خبرات في التعامل مع الاخرين، الا ان هناك عديد من الافراد لا يستمرون في التعلم بتقدم اعمارهم كما انهم لا يكتسبون الوعى والمهارات التي يحتاجونها في التعامل بنجاح اثناء المواقف الاجتماعية والوظيفية والعملية. ويستطرد البرشت انه من الواضح ان البالغين الذين ينقصهم الاستبصار الذاتى والكفاءة الاجتماعية يمكن تطوير وتنمية الذكاء الاجتماعى لديهم.

ويرى جولمان (Goleman,2006B) في مقاله عن كيفية تنمية وتحسين الذكاء الاجتماعى لدى الافراد ان جميع الافراد يولدون ولديهم نسبة ذكاء اجتماعى معين، الا ان هذه النسبة تحتاج الى تنمية وتحسين ويتم ذلك من خلال خمس خطوات هى :

1- ان يضع الفرد نفسه في تنوع حقيقى : فالاستماع الجيد للاخرين والتفاعل معهم والاهتمام بهم يساعد الفرد على تحسين علاقاته مع الاخرين

2- ان يستمد الفرد التغذية الراجعة من الافراد الذين يعرفونه جيدا

3- اليقظة اثناء التعامل مع الاخرين وعدم الاستجابة للاخرين قبل التحدث معهم ومن ثم اختيار افضل طرق الاستجابة اليهم

4- تحويل الاخفاقات الى فرص ونجاحات : فالفرد يجب ان يستفيد من الاخطاء في المواقف الاجتماعية والعمل على تجنبها في المواقف التالية

5- الحفاظ على الممارسة : فالحياة ما هى الا معمل لتعلم اتجاهات جديدة

النماذج النظرية المفسرة للذكاء الاجتماعى:

بالاطلاع على الادبيات الاجنبية و العربية التي تناولت النماذج والنظريات العقلية المفسرة للذكاء (Freeman , 1962; labarba,1981; Aiken,1982; Aiken,1985;Reilly et al.,1991;Kline,1991;Anastasi& Urbina,1997; Peterson,1997) (احمد ذكى صالح: 1972؛ خليل معوض :1979 ؛ فؤاد ابو

حطب: 1973؛ 1996؛ 1990؛ سليمان الخضرى الشيخ: 1996 ؛ عبد الفتاح دويدار: 1997؛ حسنى الجبالى: 1997 ؛ صلاح الدين علام :2000)، فقد تبين ان هناك عديد من النماذج والنظريات العقلية تناولت تفسير مفهوم الذكاء، و ان بعضا منها يحتوى على مفهوم الذكاء الاجتماعى.

ويعرض الباحث الحالى فيما يلى نبذة مختصرة عن تلك النماذج والنظريات العقلية التي تضمنت الذكاء الاجتماعى، غير انه سيفرد للنموذج المعرفى المعلوماتى للقدرات العقلية لفؤاد ابو حطب ونموذج الذكاء الاجتماعى لألبرشت بشيء من التفصيل، فالدراسة الحالية تبحث في عوامل و مكونات الذكاء الاجتماعى في ضوئهما.

ويمتد مفهوم الذكاء الاجتماعى بأصولة الى ثورنديك عام 1920 وذلك خلال تمييزه الشهير بين ثلاثة انواع من الذكاء هى: الذكاء الاجتماعى والذكاء الميكانيكى والذكاء المجرد (Taylor, 1990,447).

والذكاء الاجتماعى عند ثورندايك هو القدرة على فهم الرجال والنساء والفتيان والفتيات والتحكم فيهم وادارتهم بحيث يؤدون بطريقة حكيمة في العلاقات الانسانية (فؤاد ابو حطب: 1996، 374).

ويرى ثورندايك ان الانواع الثلاثة من الذكاء التي عرضها متمايزة ومستقلة بعضها عن بعض الى حد ما. (عبد الفتاح دويدار: 1997، 121)، وتأثرا بأفكار ثورندايك قام موس وهنت واومواك ووداورد بإعداد اختبار جورج واشنطون للذكاء الاجتماعى (فؤاد ابو حطب : 1996، 376).

ويتضح الذكاء الاجتماعى عند سبيرمان عام 1927 في ضوء ما اسماه بالعلاقة السيكولوجية وهى احد العلاقات العشرة التي اشار اليها في قانون ادراك العلاقات،ويرى ان العلاقة السيكولوجية هى ادراك افكار ومشاعر الاخرين وهذه

العلاقة يمكن ان تقاس بأختبارات الادراك الاجتماعى والذكاء الاجتماعى (فؤاد ابو حطب: 1996، 342) .

وفي تطور للنماذج المفسرة للذكاء يشير فؤاد ابو حطب ان جيلفورد قام بتطوير نموذج بنية العقل عام 1958 وهو نموذج فريد اطلق عليه نموذج المصفوفات Matrix Model، او النموذج المورفولوجى Morphology Model، وهو يقوم على فكرة التصنيف المستعرض للظواهر في فئات متداخلة

(Abou-Hatab,1963,103)

ويعتبر نموذج جيلفورد طريقة لتصنيف الاختبارات حيث ان النموذج يحتوى على عدد كبير من القدرات وكل قدرة تصنف تحت ثلاثة ابعاد هى : بعد العمليات وبعد المحتوى وبعد النواتج .

ولقد اجريت عدة تعديلات للنموذج، ففى التعديل الاول للنموذج قسم جيلفورد بعد المحتوى الى (5) انواع هى: المحتوى البصرى- السمعى- الرمزى- المعانى- السلوكى (Guilford,1981,413)، ثم اجرى جيلفورد تعديل اخر اضاف فيه عملية اخرى الى بعد العمليات حيث قسم الذاكرة الى عمليتين هما : ذاكرة طويلة المدى وذاكرة قصيرة المدى (Chen& Michael,1993, 623)، وفى ضوء التعديلات التي تم الاشارة اليها سالفاً اصبح النموذج يحتوى على (180) قدرة (6عمليات × 5 محتوى × 6 نواتج) (Anastasi& Urbina,1997,314) .

ويتضح الذكاء الاجتماعى في اطار نموذج بنية العقل في قدرات المحتوى السلوكى وعددها (30) قدرة عقلية (5 عمليات×1 محتوى×6 نواتج) (O'sullivan & Guilford,1975 , 256)

والذكاء الاجتماعى عند جيلفورد هو العلاقة الشخصية الجيدة والتعامل الجيد مع الاخرين (Romney& Pyryt,1999,138) ، ويعتبر هذا النموذج انطلاقة لدراسة مفهوم الذكاء الاجتماعى بعد فترة اهمال اعترت هذا المفهوم، ففى هذا

النموذج تم تحديد قدرات الذكاء الاجتماعى بوضوح وذلك خلاف نموذج سبيرمان ونموذج ثورندايك.

ولقد اجريت عديد من الدراسات تناولت مفهوم الذكاء الاجتماعى والمحتوى السلوكى في ضوء هذا النموذج وذلك بهدف التحقق من بنيته وعوامله ومن هذه الدراسات دراسة اوسليفان واخران (O'sullivan et al.,1965)، ودراسة هوبفنر واوسليفان (Hoepfner& O'sullivan, 1968)، ودراسة هندراكس واخرون (Hendricks et al.,1969)، ودراسة اوسليفان وجيلفورد (O'sullivan&Guilford, 1975)، ودراسة ابو العزايم الجمال (1979)، ودراسة دومير و آخرون (Dumire et al.,1988)، ودراسة شين وميشيل

(Chen & Michael,1993)، ودراسة رومنى بيرايت (Romny& Pyryt, 1999) ودراسة ابراهيم احمد (2000).

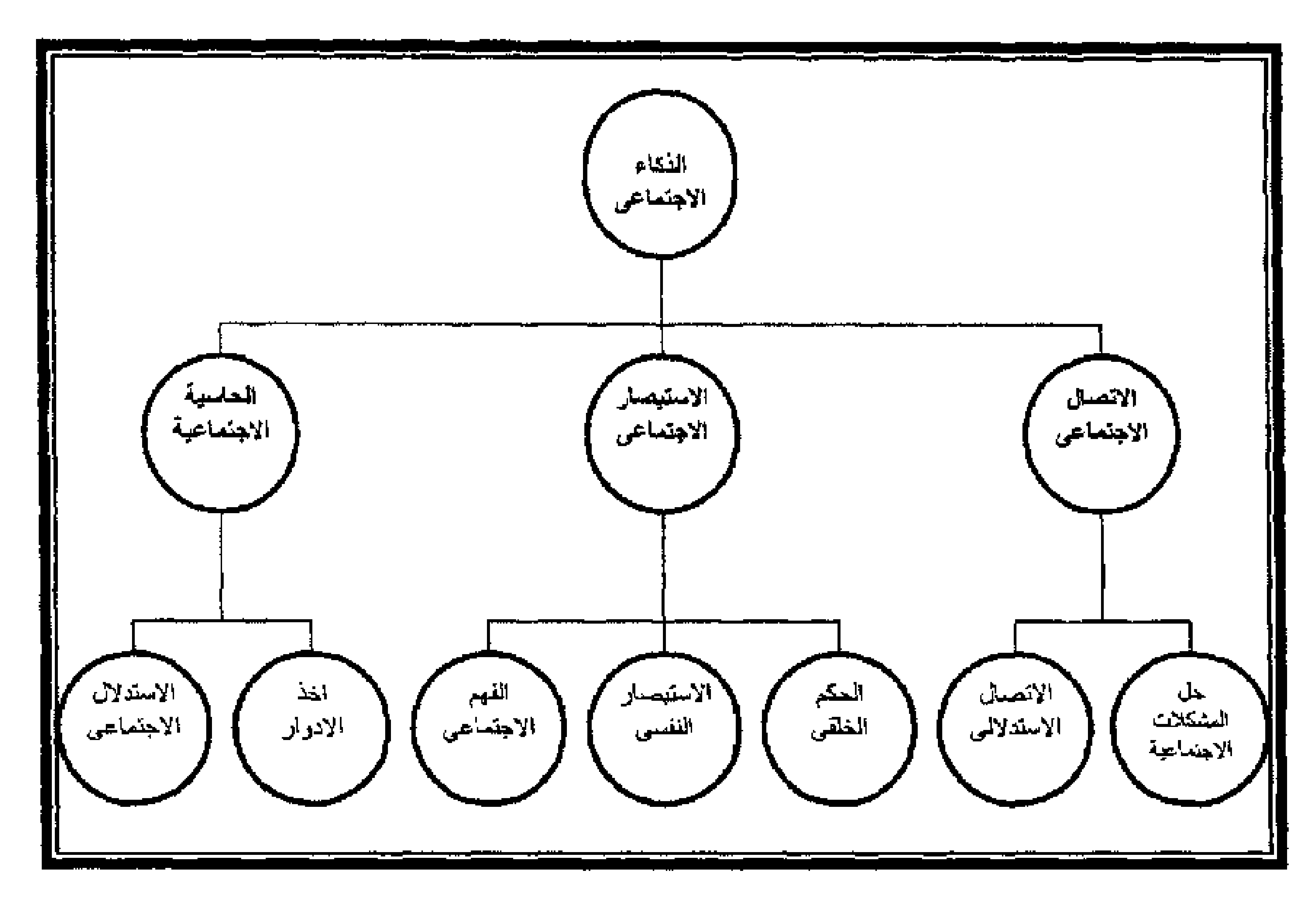
وفى تطور لدراسة ابعاد و مكونات الذكاء الاجتماعى، قام جرين سبان عام 1979 باعداد وتطوير نموذج للذكاء الاجتماعى Greenspan's Model of social intelligence مكون من ثلاث عوامل رئيسية للذكاء الاجتماعى هى: (الحساسية الاجتماعية، الاستبصار الاجتماعى، الاتصال الاجتماعى).

والحساسية الاجتماعية هى القدرة على الاستدلال الصحيح لمعنى الرموز الشخصية ورموز المواقف وهو يحتوى على عاملين فرعيين هما: الاول اخذ الادوار ويشير الى قدرة الفرد على الاستدلال عما يقوله الاخرين وكذلك ما يفكرون فيه وما يشعرون به، والثانى الاستدلال الاجتماعى وهو يشير الى قدرة الفرد على الاستدلال عما يحدث في المواقف الاجتماعية من رموز اجتماعية .

والاستبصار الاجتماعى عند جرين سبان هو قدرة الفرد على تأمل معنى المواقف الاجتماعية والعمليات التي تحدث في هذه المواقف وهو يحتوى على ثلاثة مكونات فرعية اولهما الفهم الاجتماعى الذى يشير الى قدرة الفرد على تبصر

الانظمة والقوانين الاجتماعية، وثانيهما الاستبصار النفسي وهو يشير الى قدرة الفرد على تبصر الدوافع والخصائص الشخصية للاخرين، وثالث هذه المكونات الحكم الخلقي وهو يشير الى قدرة الفرد على تبصر الاخلاقيات والسلوكيات الاجتماعية.

ويشير الاتصال الاجتماعى الى قدرة الفرد على التحاور مع الاخرين والتأثير عليهم ويحتوى على مكونين فرعيين: اولهما الاتصال المرجعي والذى يشير الى قدرة الفرد على إمداد الاخرين بالرموز الكافية لان يعرفوا ما يقوله ويفكر فيه ويشعر به، وثانيهما حل المشكلات الاجتماعية وهى تشير الى قدرة الفرد على التصرف في مواقف الصراعات وكيفية ادارتها وحل المشكلات الاجتماعية (Monson,1980,7-9) ، وتتضح مكونات النموذج من خلال الشكل التالى :



شكل (1) نموذج جرين سبان للذكاء الاجتماعى

و في عام 1981 قام جرين سبان (Greenspan , 1981) بتعديل النموذج حيث اجرى بعض التغير في مصطلحاته فقام باستبدال مصطلح الذكاء الاجتماعى بمصطلح أخر هو الادراك الاجتماعي الذى عرفه على انه القدرة على تحقيق الأهداف الاجتماعية و تعلم التوافق مع البيئة الاجتماعية، كما قام بتلخيص العوامل الثلاثة للذكاء الاجتماعى في عاملين فقط هما الادراك و المهارة، و يشمل الادراك عوامل فرعية هى (تبنى الدور و الاستدلال الاجتماعى والحكم الخلقى و الفهم الاجتماعى و الادراك الشخصى)، أما المهارة فتشمل (حل المشكلات الاجتماعية، التواصل المرجعى).

ويرى كاننجهام (Canningham,1997, 29-30) ان نموذج جرين سبان للذكاء الاجتماعى لا يعتبر فقط تصنيف مقترح للذكاء الاجتماعى، بل يشير ايضا الى مجموعة من المتغيرات العملية التي يمكن ان تستخدم في دراسة الذكاء الاجتماعى لدى بعض الفئات الخاصة مثل الافراد المتأخرين عقليا.

ولم يصمم جرين سبان اختبارات للمكونات التي اشار الى انها مكونات الذكاء الاجتماعى، الا انه اوصى بتصميم هذه الاختبارات من خلال خطوات تجريبية للتحقق من النموذج (Kihlstorom& Cantor,2000, 379)

ومن الدراسات التي اجريت في اطار نموذج جرين سبان دراسة ماسيس ونتيلبيك (Mathias& Nettelbeck,1992B) وهدفت هذه الدراسة الى التأكد من صدق نموذج جرين سبان للذكاء الاجتماعى والتكيفى، وتم اجراء الدراسة على عينة مكونة من (75) مراهقا من ذوى الاعاقة العقلية وكان ذلك على مرحلتين: الاولى تم فيها اجراء تحليل عاملى لمقاييس السلوك التكيفى والذكاء المفاهيمى والذكاء الاجتماعى، وتوصلت الدراسة في هذه المرحلة الى مكون الكفاءة الاجتماعية الممارسة Practice - Interpersonal Competence Contstruct، والمرحلة الثانية من الدراسة هدفت الى التوصل الى الصدق المحكى لهذا المكون الا

انها فشلت في ذلك. كما اجرى ماسيس ونتيلبيك دراسة اخرى في اطار النموذج (Mathias & Nettelbeck,1992A) للتحقق من ثبات سبعة مقاييس لعوامل الذكاء الاجتماعي التي وردت في النموذج على عينة مكونة من (125) مراهقا من ذوى الاعاقة العقلية وتم تطبيق سبعة مقاييس على العينة وهي (إختبار القيام بالدور، اختبار الفهم الاجتماعي، اختبار الاستبصار النفسي، اختبار الاستدلال الاجتماعي، اختبار الحكم الخلقي، اختبار حل المشكلات الاجتماعية، اختبار الاتصال المرجعي)، وكشفت نتائج الدراسة عن ان المقاييس السبعة تتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة تتراوح ما بين (0.63 الى 0.67) وذلك بأستخدام طريقة اعادة الاختبار.

كما اجرى كاننجهام (Canningham,1997) دراسة في ضوء نموذج جرين سبان للذكاء الاجتماعي هدفت الى المقارنة بين مجموعتين من الافراد : الاولى مجموعة ذوى صعوبات التعلم والثانية مجموعة العاديين في الفهم الاجتماعي والاستبصار النفسي وهما من مكونات الاستبصار الاجتماعي عند جرين سبان. وتكونت عينة الدراسة من (76) فردا تتراوح اعمارهم من (18 – 25) سنة، وتم تقسيم افراد العينة الى مجموعتين احداهما ذوى صعوبات تعلم والاخرى من غير ذوى صعوبات التعلم. وطبقت ادوات الدراسة على العينة (مهمات الادراك الاجتماعي، اختبار تشابن Chapin للاستبصار الاجتماعي، اختبار الترجمات الاجتماعية، اختبار التنبؤ بالكارتون من بطارية العوامل الاربعة للذكاء الاجتماعي لأوسليفان وجيلفورد عام 1976، وكشفت نتائج الدراسة عن ان هناك فروق دالة احصائيا بين درجات مجموعة ذوى صعوبات التعلم ومجموعة من غير ذوى صعوبات التعلم على الاختبارات الاربعة المستخدمة في الدراسة لصالح من غير ذوى صعوبات التعلم. كما اشارت النتائج ايضا ان ذوى صعوبات التعلم يعانون من بعض المشكلات الاجتماعية التي تؤدى بهم الى قصور في القدرة الاجتماعية.

وفي عام 1980، قدم ستيرنبرج نموذجه الثلاثي للمكونات المعرفية، وفي إطار النموذج فان الذكاء العملي يتضمن حل المشكلات في الحياة اليومية، وكذلك الكفاءة الاجتماعية (الذكاء الاجتماعي) والتي تشير الى قدرة الفرد على التفاعل مع الاخرين بارتياح في اطار السياق الاجتماعي. (Cunninghan,1997,27)

ومن الدراسات التي اجريت على مفهوم الذكاء الاجتماعي في ضوء النموذج دراسة بارنس وسترنبرج (Barnes& Sternberg,1989) والتي هدفت الى دراسة القدرة على فك وحل الرموز الاجتماعية غير اللفظية -الذكاء الاجتماعي- وتكونت العينة من (40) مراهق، وأشارت النتائج التي تم تفسيرها في ضوء نموذج ستيرنبرج للذكاء الانساني الى ان القدرة على فك الرموز الاجتماعية غير اللفظية تعد جزء مهما من الذكاء الاجتماعي. ولقد اقترح جاردنر نموذج الذكاءات المتعددة عام Intelligence Model Multiple1983 في إطار نقده لفكرة وجود العامل العام ورفضه هذه الفكرة، حيث يشير ان الذكاء ليس قدرة معرفية كلية بل يمكن ان يقسم الى عدة انواع (Gardner,1995; Gardner ,2004,214)

وظل جاردنر على هذا الفكر مع تأكيده على فكرة الذكاءات المتعددة التي اثبتها سيكومتريا وتجريبيا. واقترح جاردنر في بداية الامر ستة انواع للذكاء هي: الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء المكاني، الذكاء الجسمي الحركي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الشخصي. مع الاخذ في الاعتبار ان الذكاء الشخصي يشير الى القدرة على فهم الفرد لمشاعره ولمشاعر الآخرين، وعلى ذلك فالذكاء الشخصي عنده يشمل الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني (Peterson,1997,431)

وفي عام 1989 زاد جاردنر هذه الانواع الى سبعة انواع هي: (الذكاء اللغوى، والذكاء المنطقي الرياضي، و الذكاء المكاني، و الذكاء الجسمي الحركي، و الذكاء الموسيقي، و الذكاء الاجتماعي، و الذكاء الشخصي الداخلي) .

)Gray& Viens,1994, 22 ; Brualdi,1998, 26-27(

ثم رجع جاردنر عام (2000) واقترح ثمانية انـواع هـي: (الـذكاء اللفظـى اللغوى، الذكاء المنطقى الرياضي، الذكاء البصرى المكاني، الذكاء الموسيقى، الذكاء الجسمى الحركى، الذكاء الاجتماعى (بين الاشخاص)، الـذكاء الوجـداني (داخـل الشخص - الاستبطان)، الذكاء البيئى) (Strom& Strom,2003,3)

و أخذ الذكاء الاجتماعى مكاناً واضحاً بين انواع الـذكاءات الـتي اقترحهـا جاردنر منذ بداية النموذج واثناء تطويره للنموذج .

ويشير الذكاء الاجتماعى عند جـاردنر الى قـدرة الفـرد علـى ادراك أمزجـة الاخرين ومقاصدهم ودوافعهم ومشاعرهم والتمييز بينـه، بالاضـافة الى حـساسية الفرد للتعبيرات الوجهية والصوت والايماءات (جابر عبد الحميد: 2003، 11)

ويحتاج رجال البيع والمدرسون واخصائيو العلاج المعملى والقـاده الـدينيون والقاده السياسيون والممثلون لهذا النوع من الذكاء (هوارد جاردنر: 2005، 46)

ويشير جاردنر في دراسة اجراها عام 1995 ان هناك اربعة مكونات للـذكاء الاجتماعى هي:

1- تنظيم الجماعات: وهى مهارة ضرورية للقائد وتتضمن استثارة المبادأة لبذل وتنظيم الجهد لجماعتة وهى مهارة اساسية للمعلم كقائد تربوى.

2- الحلول التفاوضية: وتتمثل في القدرة على حل الصراعات والمنازعات الـتي تحدث بين الجماعة وهى مهمة اساسية للمعلم.

3- اتـصالات شخـصية: وهـى تـضح في القـدرة علـى التواصـل والتعـاطف وادراك مشاعر الاخرين والاستجابة بما يناسب هذا الادراك اى انهـا مهـارة تكوين العلاقات

4- التحليل الاجتماعي: وهى القدرة على استبصار مشاعر الاخرين ودوافعهم وما يشغلهم، وهذا المكون من عوامل النجاح في المجال التربوى للمعلمين. (فى: فوقية عبد الفتاح : 2001، 263)

و يشير ايضاً جابر عبد الحميد (2003،15) ان المكونات الاساسية للذكاء الاجتماعى عند جاردنر هى:

1- القدرة على التمييز والاستجابة على نحو مناسب للحالات الانفعالية والمزاجية للاخرين

2- الانساق الرمزية وهى امارات اجتماعية مثل الايماءات والتعبيرات الوجهيه

3- الحالات النهائية القصوى المرجوه من الذكاء الاجتماعى: مثل المرشد والقائد السياسى .

أ - النموذج المعرفى المعلوماتى للقدرات العقلية لفؤاد أبو حطب (1973):

Informational cognitive Model For Mental Abilities

إن النموذج الرباعي العملياتي هو نموذج معرفى لعالم مصري قضى في إعداده وتطويره أكثر من ربع قرن أجرى من خلاله عدة تعديلات وتطويرات لهذا النموذج أكثر من مرة حتى ظهر في صورته النهائية التي هو عليها.

ولقد مر النموذج بتطورات عديدة ، ففي عام 1973 اقترح فؤاد أبو حطب تصنيف القدرات العقلية كعمليات معرفية في ضوء بعدين فقط هما: متغير المعلومات (المتغيرات المستقلة) ومتغير الحلول (المتغيرات التابعة)، حيث صنف متغيرات المعلومات في ضوء هذا التصور تبعاً لثلاثة أسس هي: النوع والمقدار والمستوى، كما صنف متغيرات الحلول تبعاً لثلاثة أسس أيضاً هي: نوع الأداء ونوع الحل وبارامترات القياس وظلت هذه الأسس ضمن النموذج في تعديلاته اللاحقة بعد تطويرها والإضافة إليها. وفي عام 1983 أضاف فؤاد أبوحطب بعداً

ثالثاً هو أحكام ما بعد الحل وشملت محكات الدقة والمألوفية والإبداعية والواقعية والمرونة كما اقترح توسيع نطاق النموذج بحيث يشمل نماذج معرفية ثلاثة هي التعلم والتذكر والتفكير وكانت الفكرة الأخيرة البذرة التي نبت منها البعد الرابع للنموذج (فؤاد أبو حطب: 1996، 166 – 167).

الافتراضات الاساسية للنموذج:

يقوم النموذج المعرفى المعلوماتى للقدرات العقلية في صورته الحالية على عدة افتراضات أساسية هي :

1- ان القدرات العقلية هي في جوهرها انماط واستراتيجيات معرفية وتشمل ما يسمى بالعمليات المعرفية في الإطار التجريبي والأساليب المعرفية في الإطار الفارق.

2- الموقف المشكل: فأى موقف يستثير السلوك المعرفي عند الفرد ينشأ عن نقص المدخلات أو الأدلة أو الوسائل أو العادات، وانه يمكن التعبير عن هذه المفاهيم بمصطلح واحد أكثر شمولاً وهو مفهوم المعلومات ثم يقوم الفرد بحلول لسد هذه النقائص حتى يصل إلى السلوك النهائي (المخرجات) أو (الحل) .

3- العملية المعرفية: هي جوهر القدرة العقلية لا يمكن استنتاجها استنتاجاً ملائماً من متغيرات التنفيذ (المتغيرات التابعة) وحدها كما فعل السيكومتريون اصحاب منهج التحليل العاملى التقليدى. اضف الى ذلك انه لا يفيدنا كثيراً فحص التفاعل البسيط بين متغيرات التحكم (المتغيرات المستقلة) ومتغيرات التنفيذ (المتغيرات التابعة) على النحو الذى يفترضه المنهج التجريبى التقليدى منحى تجهيز المعلومات، فهناك متغيرات احكام ما قبل التحكم والتى تحدد العمليات المعرفية الكبرى ومتغيرات احكام ما بعد التنفيذ او الحل والتى تعد تقويماً للأداء. وعلى ذلك فالعملية

المعرفية (القدرة العقلية) لابد ان تستنتج من اربعة ابعاد هي: متغيرات الاحكام القبلية، ومتغيرات التحكم، ومتغيرات التنفيذ، ومتغيرات احكام ما بعد التنفيذ (التقويم) (فؤاد ابو حطب: 1996، 165-166).

انواع الذكاء وفقاً للنموذج:

اقترح أبو حطب في تصنيفه المبكر عام1973 ثلاثة انواع للذكاء هي: الذكاء المعرفي (الموضوعى) والذكاء الإجتماعي والذكاء الوجداني(عبد الحي محمود: 1999 ، 160)، إلا انه اقترح عام 1978 في ضوء متغير نوع المعلومات كمتغير مستقل تصنيف انواع الذكاء إلى سبعة انواع : هي الذكاء الحسي، و الذكاء الحركي، و الذكاء الادراكي، و الذكاء الرمزي، و الذكاء السيمانتي، و الذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي .

وفي بحث عام 1984 في بحث عرضه ابو حطب في الكونجرس الدولي الثالث والعشرون لعلم النفس عاد إلى التصنيف الثلاثي وهو: الذكاء الموضوعي، الذكاء الشخصي، الذكاء الاجتماعي، وهو التصنيف الذي استمر الي الوقت الحالي (فؤاد ابو حطب: 1996,167-169).

وترجع عودة فؤاد ابو حطب إلى التصنيف الثلاثي إلى الانتقادات التي وجهت لنظريه الذكاءات المتعدده لجاردنر، حيث تؤكد البحوث العامليه والبحوث الخاصة بأصابة المخ والبحوث النيرولوجية إلى عدم وجود أدله واضحه على استقلاليه انماط الذكاء واعترف جاردنر بذلك، وان هناك انواع اكثر من التي اقترحها جادنر في نموذجه (فؤاد ابو حطب: 1996 162-163).

ويتضح من العرض السابق ان فؤاد ابو حطب سبق جاردنر بسنوات في تصنيف انماط الذكاء، إلا ان ابو حطب لم يكن من انصار استقلال هذه الانواع السبعه للذكاء.

أبعاد النموذج:

يتكون النموذج من اربعه ابعاد هي :

1- متغيرات الاحكام القبليه (ما قبل التحكم).

2- متغيرات التحكم (المعلومات)

3- متغيرات التنفيذ(الاستجابه او الحل)

4- متغيرات الاحكام البعديه (ما بعد التنفيذ) او متغيرات الاحكام.

البعد الاول : متغيرات الاحكام القبليه Pre- Control

يشير فؤاد ابو حطب (1996 ، 170) ان هذه المتغيرات تحتوي على ثلاثه عمليات معرفية كبري هي الذاكرة Memory والتفكير Thinking والتعليم Learning .

ويميز بين العمليات المعرفيه الثلاثه في ضوء محك يعتمد على الجده – المألوفيه للمعلومات وذلك كما يلي:

1- اذا كانت الفجوه المعلوماتيه Information Gap التي تؤلف المشكلة جديدة او مفاجئة (ويشمل ذلك المحاوله الاولي للتعلم) فان الاهتمام في هذه الحاله ينتمي إلى (النموذج الفرعى للتفكير)، وتسمي نواتجه الاستراتيجيات او الاساليب المعرفيه، ويقع في نطاق هذا النموذج العمليات المعرفيه الكبري (الاحساس، الانتباه، الادراك، التفكير).

2- اذا تكررت المعلومات عده مرات (محاولات او عروض)، فان العملية السائدة عندئذ تصبح التعلم، وينبه فؤاد ابو حطب الى انه لا يوجد تعلم من محاولة واحدة او عرض واحد ولو كان قصيرا، فالمحاولة الاولي او العرض الاول ينتمي الي التفكير وخاصه عندما تكون المعلومات فيها علي درجة كافية من الجدة وتزداد المألوفية بزيادة عدد مرات العرض وعندئذ فان استراتيجيات

التفكير قد تتحول الي مهارات تعلم بالتدريب والممارسة، وبالطبع فان مهارات التعلم قد تعتمد على استراتيجيات التفكير السابقة عليها تؤثر فيها وتتأثر بهاوكلاهما قد يحدد كفاءات الذاكره التي تتلوها.

3- اذا كانت المعلومات مألوفه تماما، أي سبق عرضها وتخزينها ويكون المطلوب استرجاعها او استردادها فان العملية السائدة حينئذ هي الذاكرة ، ولا يمكن للذاكرة ان تنشط في فراغ معلوماتي وانما عادة ما تدرس في علم النفس بعد إتمام ما يسمى التعلم الاساسي او الاكتساب، حين يتطلب الامر إعادة قياسه بعد فترة معينة من الزمن. وبالطبع فان العرض المتتابع في مواقف التذكر تكون من النوع الذي سبق التعرض له، فلا تتصف بالجدة او عدم المألوفية، وانما توصف في هذه الحالة بانها مألوفة او قديمة او مختزنة، وبهذا تصبح الذاكرة عملية تخزين المعلومات واسترجاع او استعارة هذه المعلومات المختزنة بصورتها الاصلية. وهذا ما دفع أبو حطب الي تسمية نواتج النموذج الفرعي للذاكرة بالكفاءات والتي تتجاوز اختبار الزمن، وتعتمد علي استراتيجيات التفكير ومهارات التعلم السابقة عليها كما تؤثر فيها (فؤاد ابو حطب وامال صادق: 2000، 342)

البعد الثاني : متغيرات المعلومات (التحكم) Control Variables

متغيرات التحكم هي التي كانت تسمي بالمتغيرات المستقلة أو متغيرات المعلومات، ويستخدم مفهوم المعلومات في هذا النموذج بنفس المعني الذي استخدمه جليفورد "ما يستطيع الانسان تمييزه"، ووظيفة متغيرات المعلومات (التحكم) في النموذج احداث الفجوة المعلوماتية (المشكلة) وتصنف تبعا للمبادئ الاتية

1- نوع المعلومات : وتصنف المعلومات في هذا النموذج الي الفئات الاتيه:-

- المعلومات الموضوعية اوغير الشخصية (الذكاء الموضوعي)

- المعلومات الاجتماعية و التي تدل على العلاقات بين الاشخاص (الذكاء الاجتماعي).

- المعلومات الشخصية او المعلومات داخل الشخص الواحد (الذكاء الوجداني او الشخصي)

2- مستوي المعلومات: يشير هذا المبدأ إلى مظهر التعقد والبساطة في المعلومات ويقتصر على الفئات الاربعة الاتية للمستوي لانها تتضمن بوضوح فكرة الترتيب وهي:-

- الوحدات: ابسط ما يمكن ان تحلل اليه المعلومات المعطاة او المستخرجة .

- الفئات: مجموعة من الوحدات بينها خصائص مشتركة .

- العلاقات: روابط تربط بين الوحدات او الفئات تبعا لمبدأ ما مثل التشابه او التضاد .

- المنظومات: مركبات تجمع اجزاء متفاعلة او بينها علاقات متداخلة (فؤاد ابو حطب وأمال صادق : 343،2000)

3- طريقه العرض: يشير هذا المبدأ إلى نظام عرض المعلومات ويمكن التمييز بين فئتين:

- العرض التكيفي (المنتظم): وفيه تقدم لمفحوص تعليمات صريحة حول طبيعة المهمة او العمل او طرق التعامل مع المعلومات.

- العرض التلقائي او العشوائي: لا يقدم فيه الا القليل من المعلومات حول طبيعة المهمة ويترك للمفحوص تحديد طبيعتها.

4- مقدار المعلومات: وهذا مبدأ كمي فهو يشير إلى مقدار الوحدات او الفئات او العلاقات او المنظومات للمعلومات الموضوعية والاجتماعية والشخصية

المستخدمة في التحكم في النسق المعرفي للانسان، وتستخدم عدة طرق لقياس مقدار المعلومات هي:- طلب المعلومات - ثروه او رصيد المعلومات - درجه التاهب في تعليمات الاختبار او المهمة (فؤاد ابو حطب: 1996، 174-175).

البعد الثالث: متغيرات التنفيذ (الحلول او الاستجابات)

Execution Variables

يشير هذا البعد إلى طرق حل المشكلة او طرق سد الفجوة المعلوماتية، وتصنف متغيرات التنفيذ في ضوء المبادئ الاتية :

1- طرق التعبير عن الحل (نوع الاداء) :- "الاداء الحركي- الاداء اللفظي- الاداء الفسيولوجي – تحليل البروتوكولات بعد الحل والتلفظ اثناء الحل"

2- نوع الحل : يميز بين نوعين لحل المشكلة هما (الانتقاء – الانتاج)

3-اسلوب الحل: ويميز النموذج بين نوعين من اساليب الحلول للمشكلات هي:

- الحل المطلق في مقابل الحل النسبي .
- الحل التقاربي في مقابل الحل التباعدي .

4- البارامترات المقاسة: هي متغيرات ذات طبيعة كمية ومن البارامترات التي تخضع للقياس .

- معدل أو سرعة الاستجابة - كمون الاستجابة - سعة الاستجابة. (فؤاد ابوحطب : 1996 ، 175- 176)

البعد الرابع: المتغيرات البعدية أو متغيرات التقويم

(أحكام ما بعد التنفيذ) Post Execution Variables

وهي مجموعة من المتغيرات تشمل الأحكام التي يصدرها المفحوص على أدائه أو حله أو يصدرها الآخرون على هذه الحلول أو الأداءات أو يصدرها هو على أداءات وحلول الآخرين التي تقدم له عند عرض المشكلة، وتصنف متغيرات هذا البعد إلى ما يلي :

1- محل (موضع الحكم)

- محل داخلي (يحكم المفحوص على أدائه)
- محل خارجي (يحكم المفحوص على أداء الآخرين، أو يحكم الآخرون على أداء المفحوص) .

2- نوع المحك: وهي المحكات المختلفة التي تستخدم في الحكم أو التقويم

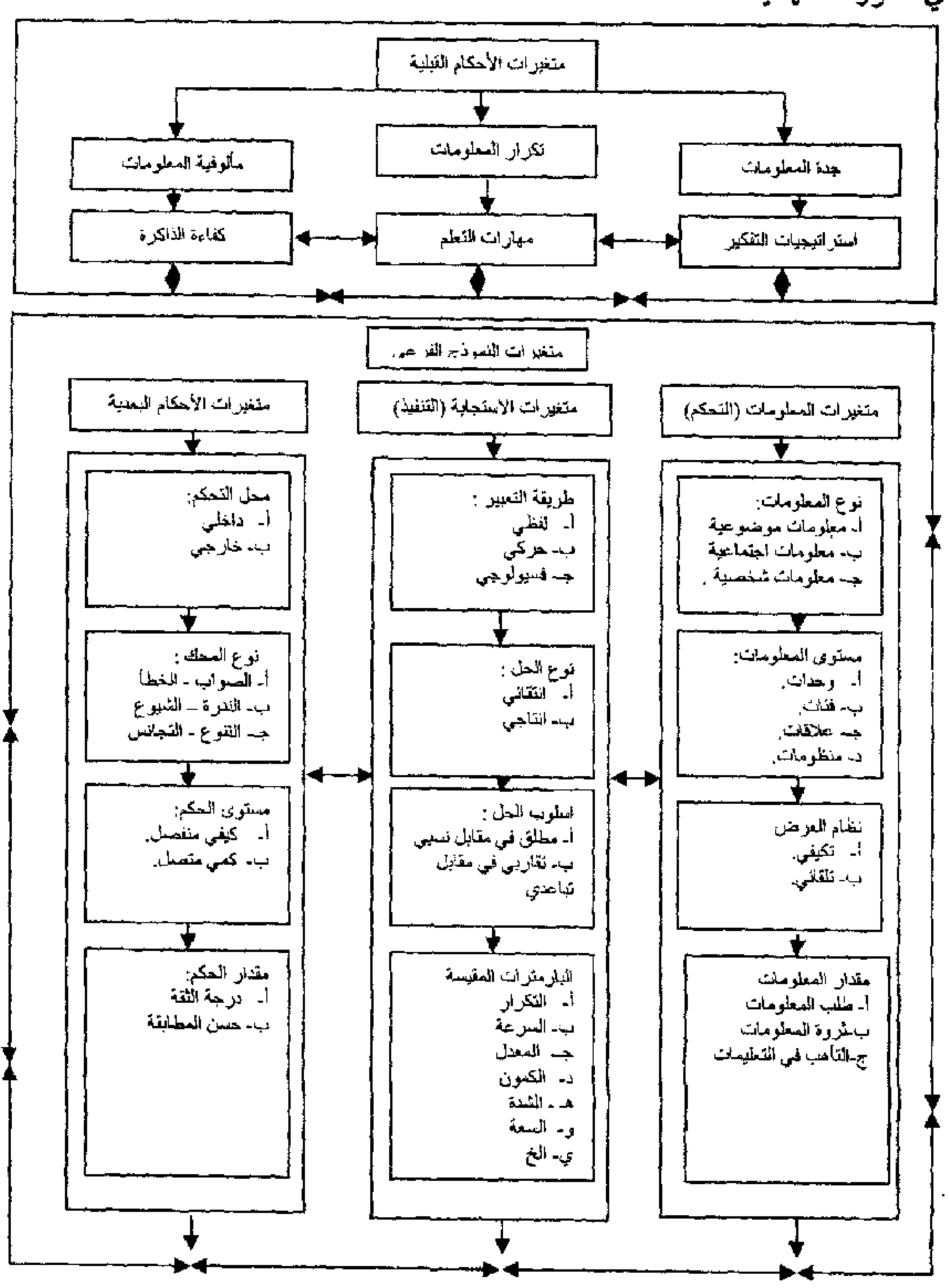
- الصواب في مقابل الخطأ - الندرة في مقابل الشيوع - التنوع في مقابل التجانس

3- مستوى الحكم: تشير هذه الفئة إلى المستوى الذي يكون عليه تقويم الفرد لأدائه أو تقويم الآخرين له أو تقويمه هو لأداء الآخرين ويوجد نوعان من المستوى:

- الأحكام الكيفية المنفصلة
- الأحكام الكمية المتصلة

4- مقدار الحكم : تعتبر هذه الفئة من متغيرات الأحكام البعدية من نوع المتغيرات الكمية ، وترتبط بدرجة ثقة ويقين المفحوص في الحكم الذي يصل إليه هو أو في الاحكام التي يتوصل إليها الاخرون (فؤاد أبو حطب : 1996، 176-177)

والشكل التالي يوضح النموذج الرباعي المعلوماتي لفؤاد أبوحطب في صورته النهائية:



شكل (2) النموذج المعرفي المعلوماتي للقدرات العقلية لفؤاد ابو حطب.

(فؤاد ابو حطب، 1996 ، 178)

وللتحقق من أبعاد النموذج فقد قام أبو حطب وتلاميذه ومن تبعهم بإجراء عدة بحوث في ضوء هذا النموذج منها دراسات: فؤاد أبو حطب (1978 ب، 1978 ج، 1978 د)، نجيب خزام (1981)، مراد فانوس (1985)، محمد الشافعي (1991)، فؤاد أبو حطب وأمين سليمان (1995)، يوسف جلال (1996) ، عبد الحي محمود (1999) ، حمدي أبو سنة (1999)، منى ابو ناشي (2001)، منصور القباطي (2003)، نعمة عبدالسلام (2008)، وحديثاً دراسة السيد سعد (2010) .

مميزات النموذج:

تتلخص مميزات نموذج أبو حطب المعرفى المعلوماتي للقدرات العقلية في النقاط الآتية :

1- النموذج يحتوى على تصنيف شامل للعمليات المعرفية حيث تشتق العملية المعرفية من خلال المتغيرات المستقلة والتابعة معا وليس المتغيرات التابعة (اساليب الآداء) فقط.

2- يتضمن النموذج عدد كبير من العمليات المعرفية من خلال تفاعل ابعاد النموذج المختلفة.

3- يهتم النموذج بنوعية المعلومات سواء موضوعية أو شخصية أو اجتماعية مما يشير إلى النموذج بالنواحي الشخصية المؤثرة في العملية المعرفية.

4- يراعي النموذج مستوى المعلومات من البسيط الى المعقد حيث تكون على هيئة وحدات ثم فئات ثم علاقات وأخيرا منظومات.

5- يرى عبد الحي محمود (19991، 160) ان تصنيف أبو حطب لانواع الذكاء في ضوء نموذجه (معرفي، اجتماعي، وجداني) مستخدما في ذلك نوع

المعلومات حلا لمشكلة تصنيف انواع الذكاء. وقد سبق أبو حطب جاردنر بسنوات في تصنيفه لانواع الذكاء .

6- يحتوى النموذج على متغيرات لم تستخدمها النماذج الأخرى وهي متغيرات الاحكام القبلية ومتغيرات الأحكام البعدية (حمدي أبو سنة، 1999، 7-8).

7- هذا النموذج ملائم لتفسير العمليات المعرفية الكبرى (التفكير والتعلم والتذكر) مما يجعل النموذج أكثر فاعلية من نماذج أساليب التعلم التي تهتم فقط بتغيير أسلوب التعلم (منصور القباطي، 2003 ، 78).

موقع الذكاء الاجتماعي في إطار النموذج:

لقد اخذ الذكاء الاجتماعي مكانا رئيسيا في تصنيف فؤاد أبو حطب الثلاثي لانواع الذكاء عام 1973 وظل موجودا في التصنيف السباعي عام 1978، وعند تطوير أبو حطب عام 1984 للنموذج استقر على التصنيف الثلاثي و أبقى على الذكاء الاجتماعي ضمن الانواع الثلاثة للذكاء .

ويتضح الذكاء الاجتماعي في ضوء النموذج من خلال تصنيف فؤاد أبو حطب لنوع المعلومات في ضوء متغيرات المعلومات إلى ثلاث فئات هي: (معلومات موضوعية – معلومات شخصية – معلومات اجتماعية) ، والمعلومات الاجتماعية تدل على العلاقات بين الأشخاص وهو ما يسمى بالذكاء الاجتماعي الذي يشمل الادراك الاجتماعي وادراك الأشخاص بكل المواد التي تستخدم اجتماعياً والتي يتم التعامل معها بطريقة الفحص المتبادل أو الفحص بالمشاركة (فؤاد أبو حطب: 1996، 172 – 173) .

وفيما يلي عرض لابعاد الذكاء الإجتماعي في ضوء النموذج:

1ـ المعرفة الإجتماعية : Social Knowledge

مفهوم المعرفة الاجتماعية :

يشير راجيو وآخران (Riggio et al.,1991 , 697) ان المعرفة الاجتماعية هى معرفة الفرد للسلوكيات الاجتماعية الملائمة والسلوكيات غير الملائمة اثناء تعامله مع الآخرين ،ويعرفها ونج وآخرون (Wong et al., 1995, 125) انها معرفة الأداب العامة للسلوك في التعامل مع الآخرين (الاتيكيت Etiquette)، ويؤكد جونس وداى (Jones & Day , 1997 ,478) على تعريف ونج وآخرون ، ويعرف جرين (Green , 1997 , 56) الاتيكيت في التعامل مع الآخرين على انه اتباع القواعد وحدود الادب مع الآخرين .

و يؤكد على ذلك كنيدى (Kennedy , 1999 , 19) حيث يشير ان الاتيكيت هو اتباع قواعد السلوك اللائق في التعامل مع الآخرين ، ويظهر الاتيكيت في اتباع الفرد لآداب السلوك و الذوق اثناء تعامله مع الآخرين في العمل و اثناء تناول الطعام و التعامل مع الجيران و تبادل الزيارات و الهدايا و العلاقات العامه و زيارة المرضي والتعامل مع المعاقين و استخدام الهواتف المحمولة و غيرها (مروة عماد الدين :2005، 126 – 127) .

ويشير هاله (Hala , 1997) ان المعرفة الاجتماعية هى محاولة الفرد للتداخل والتفاعل مع الآخرين مع مراعاة الآداب اثناء هذا التفاعل، بالاضافة الى معرفة مايفكر ويشعر به الاخرون اثناء التفاعل، ويضيف محمد غازي (2002 ، 81) ان المعرفة الاجتماعية هى احد المكونات المعرفية للذكاء الاجتماعى وعرفها على انها الالمام بالعادات والتقاليد الاجتماعية وآداب السلوك.

ويعرف ستاسى (Stacey ,2002 , 3) المعرفة الاجتماعية على انها قدرة الفرد على معرفة وادراك ما يحدث اثناء التفاعل في المواقف الاجتماعية، ويرى ماد

(Mead , 2006) انها تشير الى معرفة الفرد لاهتمامات الآخرين داخل المجتمع وان الهدف منها هو تقوية وتعزيز العلاقات بين الافراد داخل المجتمع ،ويضيف جينى (Gini , 2006B ,530 – 531) ان المعرفة الاجتماعية هى قدرة الفرد على معرفة مشاعر وسلوكيات واغراض الآخرين، وان الافراد ذوى المعرفة الاجتماعية المنخفضة اكثر عدوانية مع الآخرين .

ويعرف مير وشين (Meyer & Shean , 2006 , 199) المعرفة الاجتماعية من خلال ثلاث عمليات هى: (قدرة الفرد على معرفة ما يشعر به الآخرين، قدرة الفرد على معرفة ما يفكر فيه الآخرين، قدرة الفرد على معرفة الأدوار والاشارات والتوقعات التي تؤدى الى التفاعل الاجتماعى)، والمعرفة الاجتماعية عند ادمز (Adams , 2007 , 1) هى عملية تشير الى قدرة الفرد على معرفة ذاته ومعرفة الآخرين اثناء التفاعل في المواقف الاجتماعية .

في ضوء العرض السابق لمفهوم المعرفة الاجتماعية يمكن تعريفها على انها "المام الفرد بآداب السلوك و الذوق (الاتيكيت) اثناء التعامل مع الاخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة بالاضافة الى الماm الفرد بالعادات و التقاليد الاجتماعية الخاصة بالمجتمع".

أهمية المعرفة الاجتماعية :

تنمو المعرفة الاجتماعية لدي الفرد بتقدم العمر، فهي تتدرج من الطفولة للمراهقة حيث تكون منخفضة في الطفولة وترتفع الي اوجها في مرحلة المراهقة و الرشد (Hala , 1997)، و للمعرفة الاجتماعية أهمية كبيرة اثناء عملية التواصل بين الافراد في المواقف الاجتماعية، فتشير دراسة مورى (Moore , 1998) ان هناك تأثير للمعرفة الاجتماعية على السلوك التفاعلى للاطفال والافراد.

ويضيف هجنز (Higgins , 2000 ,3-4) ان المعرفة الاجتماعية تساعد الافراد في التعرف على المعلومات الخاصة بالعالم الخارجى ، كما ان لها دور في

عملية التعلم فيما يخص الروابط والعلاقات بين الافراد وما بداخل هذه العلاقات، ويرى بير وآخران (Bear et al., 2003) ان للمعرفة الاجتماعية دور مهما في تكوين السلوك الصحيح للأفراد وعلى ذلك يجب الاهتمام بتنميتها، ويضيف نيمي (Niemi , 2002 , 24) ان المعرفة الاجتماعية ضرورية للوصول الى الآداء الاجتماعي الناجح ، فالفرد لايمكن ان يؤدى علاقات اجتماعية متبادلة ومعقدة اذا كان لايمتلك المعرفة الاجتماعية اللازمة حول تلك العلاقات، ويرى دينترمونت و سيمنز (D'Entremont & Seamans , 2007) انه لكى تتم عملية التواصل الاجتماعي بين الافراد بنجاح وفاعلية يجب ان يكون الافراد والاطفال على دراية تامة بالذات والآخرين في اشارة الى المعرفة الاجتماعية .

و للمعرفة الاجتماعية ايضاً أهمية لدى ذوى الاضطرابات النفسية، حيث يشير فان مانين وآخرون (Van Manen et al., 2001 , 341) الى أهمية تنمية المعرفة الاجتماعية لدى الاطفال العدوانيين لانهم يعانون من صعوبة في التعبير عن افكارهم واحاسيسهم وأهدافهم كما انهم يعانون من ضعف في الفهم الاجتماعى غير اللفظي،ويشير سانجان وآخرون (Sanjuan et al.,2003,120) ان هناك عديد من الاختبارات التي تقيس الوظيفة المعرفية الا ان القليل منها يستخدم لقياس المعرفة الاجتماعية، ويرجع ذلك لطول الوقت الذى يستغرقه آدائها، كما انها لاتعطى معلومات دقيقة للمتخصصين والاكلينيكيين، وادى ذلك الى تطوير مقياس جيوبت (GEOPLE) لقياس المعرفة الاجتماعية لدى ذوى الاضطرابات النفسية، ومن خلال هذا الاختبار يمكن الحصول على معلومات من مصدرين هما: معرفة الفرد لصعوباته ومشكلاته الذاتية و معارف الفرد عن شخص آخر، وفى تأكيد على أهمية المعرفة الاجتماعية لدى ذوى الاضطرابات النفسية فيشير ايرك وآخرون (Eric et al., 2005 , 617) الى فائدة استخدام مقاييس المعرفة الاجتماعية لقياس الوظيفة الاجتماعية لديهم في الاغراض الاكلينيكية .

ويؤكد ايضاً بومر و براون(Bömmer & Brune , 2006 , 493) على أهمية تنمية المعرفة الاجتماعية لدى الافراد ذوى صعوبة الفهم حيث ان لديهم صعوبات في فهم الحديث المستعار وكذلك الامثال والحكم، وتشير ايضاً دراسة لوش وبيفن(Losh & Piven , 2007 , 105) الى أهمية تنمية المعرفة الاجتماعية لدى الاطفال والافراد المرضى بالتوحد Autism حيث ان لديهم قصور في القدرة المعرفية الاجتماعية .

المعرفة الاجتماعية كبعد من ابعاد الذكاء الاجتماعى :

لقد اشارت عديد من الدراسات الى ان المعرفة الاجتماعية أحد ابعاد الذكاء الاجتماعى ومنها دراسة لومان و ليمان (Lowman & Lecman , 1988) التى اشارت ان الذكاء الاجتماعى يتكون من ثلاثة ابعاد كان من بين هذه الابعاد المعرفة الاجتماعية، وأكدت على ذلك دراسة كورين واوليفر (Corinne & Oliver , 1993) .

كما تشير ايضاً دراسة ونج وآخرون (Wong et al. , 1995) الى ان الذكاء الاجتماعى يتكون من بعدين احدهما معرفى والآخر سلوكى، وكانت المعرفة الاجتماعية هى احدى عوامل البعد المعرفى للذكاء الاجتماعى .

ويضيف جونس و داى (Jones & Day , 1997) ان المعرفة الاجتماعية هى احدى عوامل الذكاء الاجتماعى وتنقسم المعرفة الاجتماعية الى نوعين: الاول المعرفة الاجتماعية المتبلورة Crystallized وتشير الى المعرفة الصريحة الاجرائية عن الاحداث الاجتماعية العائلية، و الثانى المعرفة الاجتماعية السائلة او المرنة Flexible وتشير الى قدرة الفرد على تطبيق المعارف الاجتماعية بمرونة في حل المشكلات الاجتماعية الجديدة .

كما تشير دراسة محمد غازي (2002) ان الذكاء الاجتماعى له مكونين احدهما سلوكي والآخر معرفى ، و ان المعرفة الاجتماعية هى احد ابعاد المكون

المعرفي، ويشير سوزان وايس و سيوب (Susanne weis & Sub , 2004)، في ورقة بحثية قدمت في المؤتمر الاوربى الثانى عشر للشخصية ان الذكاء الاجتماعى متعدد الاوجه، وانه يتكون من خمسة عوامل هى: المعرفة الاجتماعية والادراك الاجتماعى والذاكرة الاجتماعية والمرونة الاجتماعية والفهم الاجتماعى، وهذا ما اكده الباحثان عام 2006 (Susanne weis & Sub , 2006) ، و أكد على ذلك ايضا دراسة اميمة كامل (2006) .

ويضيف جولمان ان الذكاء الاجتماعى يتكون من بعدين هما: الوعى الاجتماعى Social Awarness والقدرة على تنظيم العلاقات او البراعة الاجتماعية Relationship management or social facility ويتضمن بعد الوعى الاجتماعى عدة عوامل منها المعرفة الاجتماعية (Wikipedia,2007) و لقد تناولت هذه الدراسات المعرفة الاجتماعية كبعد من ابعاد المكون المعرفي للذكاء الاجتماعى.

2ـ الادراك الاجتماعى : Social perception

مفهوم الادراك الاجتماعى :

يرى تورى و جون (Tory & John , 1987 , 370) ان الادراك الاجتماعى مرتبط بكيفية فهم الافراد للعالم او المحيط الاجتماعى من حولهم في ضوء مجموعة من المعلومات والمبادئ .

ويشير ونج وآخرون (Wong et al., 1995,119)ان الادراك الاجتماعى هو دقة تفسير الاشارات والشفرات السلوكية اللفظية والغير اللفظية .

ويضيف نبيل الزهار (1995، 43 – 46) الى ان الادراك الاجتماعى مرتبط بفهم الموقف في ضوء خبرة الفرد السابقة ويمكن ان يتحدد في فئتين من المحددات هى: محددات طبيعية ومحددات اجتماعية، فالمحددات الطبيعية للمثير هى عبارة عن مؤشرات يستخدمها الناس في الوصول الى الاحكام الادراكية، التى

تتحدد طبيعتها من حيث شدة المثير وتضاد المثير والترتيب المستمر للمثير، اما المحددات الاجتماعية هى عوامل ذاتية نفسية تتفاعل مع المثير لانتاج الاستجابة الادراكية وهذه المحددات هى الاستعداد والتهيؤ والميول والاتجاهات والايحاء والحاجات والقيم .

ويشير فؤاد ابو حطب (370،1996) ان كانتريل عرف الادراك الاجتماعى على انه (اى ادراك يكون مصدر المثير فيه مؤلفاً من اشخاص آخرين وليس فحص اشكال او أصوات او ألوان)، ويعرف دير (Dir , 1998 ,7) الادراك الاجتماعى على انه القدرة على فهم وادراك الموضوعات غير اللفظية للتواصل الانسانى متضمناً ذلك التعبيرات الوجهية ولغة الجسم والتعبيرات اللفظية.

ويعرفه ديفيد (David , 2001 , 1) بانه قدرة الفرد على فهم الآخرين من خلال افكارهم و تعبيراتهم اللفظية، ويعرف ايضاً ماكدونلد وآخرون (Mcdonald et al., 2005 ; 2006,1542) الادراك الاجتماعى على انه القدرة على قراءة الاشارات الاجتماعية وذلك بهدف تفسير سلوك واتجاهات ومشاعر الآخرين.

ويشير ستراتون (Startton , 2006) الى ان الادراك الاجتماعى هو عملية تكوين انطباعات عن الافراد وتقوم هذه الانطباعات على المعلومات المتوفرة من البيئة المحيطة والاتجاهات السابقة حول المثير نفسه بالاضافة الى الحالة المزاجية الحالية، وعند تكوين الانطباعات عن الافراد قد تكون هناك بعض الانطباعات الخطأ .

ويضيف كوانجك وآخرون (Kwanguk et al., 2007 , 215) ان الادراك الاجتماعى هو فهم وتفسير الفرد للاشارات اللفظية وغير اللفظية التي تصدر من الآخرين وان الادراك الاجتماعى يحتوى على الانتباه والتحليل، ويتطلب من الفرد ان يستنتج بصورة سريعة التغييرات الناتجة من تعبيرات الوجه والمحتوى اللفظى من

تغير درجة الصوت، وهو ايضاً ادراك الفرد الدقيق لمشاعر الاخرين مثل السعادة والحزن والغضب، وهذا التعريف يؤكد عليه بولا وآخرون (Paula et al. , 2005 ,184)

مما تقدم يمكن تعريف الإدراك الاجتماعى بأنه "قدرة الفرد على فهم وتفسير مشاعر واحساسات الاخرين أثناء التفاعل أو التواصل الاجتماعى"

أهمية الادراك الاجتماعي:

في اشارة الى أهمية الادراك الاجتماعى ترى كاترين وجوديث (Kathryn & Judith , 1989 , 624) ان الافراد الذين لديهم ضعف في المهارة الادراكية الاجتماعية لديهم مشكلات في التوافق مع الآخرين، كما ان الذى يعانى من صعوبة في الادراك الاجتماعى يكون لديه مستوى منخفض من مهارات التفاعل الاجتماعى، لذا ينصح المتخصصون باجراء برامج تدريبية معينة للأطفال ذوى هذه الصعوبة وذلك بهدف تحسين وتطوير المهارات الادراكية الاجتماعية لديهم .

وتؤكد دراسة هربارت (Herbert , 1993) على أهمية الادراك الاجتماعى في حياة الفرد، فمن الضرورى ان يكون الفرد قادراً على ادراك الآخرين وفهم قيمهم وعاداتهم واهدافهم مما يساعد على التعايش في وفاق وسلام داخل المجتمع ومع الآخرين .

ويشير نبيل الزهار (1995، 47) ان للادراك الاجتماعى أهمية عملية في ميادين العلاقات العامة والاعلان والبيع والشراء والتأمين على سلوك الافراد والجماعات وخاصة في المجالات السياسية، كما ان الادراك الاجتماعى يسهم في العملية التعليمية حيث يجب على المدرس ان يراعى ادراك التلاميذ حين يتفاعل معهم في المدرسة، ففهم المدرس لمدركات تلاميذة تعمل على زيادة فاعليته مع تلاميذه وبالتالى فاعلية العملية التعليمية .

ويرى ميشيل وآخرون (Michael et al., 2001 , 170) ان كثير من الافراد يعتمدون على الادراك الاجتماعى والذى يسمح لهم بالتعامل والتفاعل مع البيئات الاجتماعية المحيطة وان معرفة الذين يجب تجنبهم والذين يمكن الثقة بهسم يتطلب اكثر من ملاحظة افعال الافراد بل يتطلب ايضاً تفسير ما يفعلوه او يقولوه.

و يعتبر بروفيل الحساسية غير اللفظية (Profile of Nonverbal NS) The Sensitivity (PO من أهم المقاييس التي تقيس القدرة على تفسير الاشارات غير اللفظية التي تصدر من الوجه والجسم ونغمة الصوت بالنسبة للمتحدث (Peter & Allan , 1987 ,199- 200) ، كما استخدم ونج وآخرون Wong et al. , (1995) مقياس ادراك حالة المتكلم النفسية The Recognition of the Mental State of the Speaker وهو مقياس لفظى وهذا المقياس احد الاختبارات الفرعية لمقياس جورج واشنطون للذكاء الاجتماعى. كما يعتبر مقياس الوعى الاجتماعى The Awareness of Social Inference Test (TASIT) من مقاييس الادراك الاجتماعى الهامة وهو آداه سمعية بصرية مصممة للقياس الاكلينيكى للادراك الاجتماعى ويتكون من ثلاثة اجزاء تقيس :

1- القدرة على معرفة المشاعر والاحاسيس.

2- القدرة على فهم متى يمكن القيام باستدلال حوارى.

3- القدرة على التفريق بين الانواع المختلفة للتعليقات اللفظية مثل الاكاذيب والسخرية والتهكم.

الادراك الاجتماعي كبعد من أبعاد الذكاء الاجتماعي:

هناك بعض الادبيات و الدراسات اشارت الى ان الادراك الاجتماعى هو احد ابعاد الذكاء الاجتماعى و منها دراسة نجيب خزام (1981)، دراسة حسين الدرينى (1984)، حامد زهران (1984)، دراسة كورين و

اوليفر (Corinne & Oliver , 1993) ، دراسة ونج و اخرون ,.Wong et al (1995)، دراسة فوقية عبد الفتاح (2001)، دراسة محمد غازى الدوسوقى (2002)، دراسة أحمد عثمان وعزت حسن (2003)، دراستى سوزان وايس و سيوب (Susanne weis & Sub , 2004 ;2006)، دراسة اميمة كامل (2006)، دراسة فوقية عبد الفتاح (2007) ، و جميع هذه الدراسات تعضد من تصور ابو حطب لابعاد الذكاء الاجتماعى وهذا ما يعضد تصور ابو حطب و تعتبر دراسة نجيب خزام (1981) والتى تم عرضها سالفاً من أهم الدراسات حيث تناولت الادراك الاجتماعى في ضوء النموذج الرباعى المعلوماتى لابو حطب، كما اشارت دراسة ونج وآخرون (Wong et al., 1995) ان الادراك الاجتماعى وهو احد مكونات الذكاء الاجتماعى المعرفى .

واجرى سوزان وايس وسيوب (Susanne Weis & Sub , 2004) دراسة هدفت الى تحديد مدى التداخل والاختلاف بين الذكاء الاجتماعى والذكاء الوجدانى، واشارت الدراسة الى ان الادراك الاجتماعى هو احد عوامل الذكاء الاجتماعى، كما اجرت فوقية عبد الفتاح (2001) دراسة هدفت الى إلقاء الضوء على طبيعة العلاقة بين الذكاء الاجتماعى لمعلمة الروضة وكفاءة آدائها وذكاء أطفالها الاجتماعى، واشارت الدراسة الى ان الذكاء الاجتماعى يتضمن ثلاث مكونات كان من بينها القدرة على ادراك افكار وانفعالات الآخرين بالاتصال غير اللفظى .

واكدت دراسة محمد غازي (2002) ان الذكاء الاجتماعى يتكون من بعدين احدهما معرفى والآخر سلوكى، ويعتبر الادراك الاجتماعى احد عوامل الذكاء الاجتماعى المعرفى.

3ـ الاستبصار الاجتماعي : Social insight

مفهوم الاستبصار الاجتماعي :

ظهر مفهوم الاستبصار الاجتماعي في الساحة السيكولوجية عام 1942، حيث عرفه تشابن (Chapin, 1942: 214 – 215) على انه "قدرة الفرد على تقييم الآخرين والحكم عليهم في المواقف الاجتماعية والتنبؤ بما يمكن ان يحدث في المواقف الاجتماعية"، فالاطباء النفسيين والعاملين في المجال النفسي والسياسيين والقادة الاجتماعيين ورجال الدين في حاجة لذلك ، وبعبارة آخرى فالاستبصار الاجتماعي هو قدرة الفرد على تشخيص مواقف التفاعل الانساني بالاضافة الى القدرة على التعرف على ديناميكيات السلوك واختيار افضل الطرق لحل اى صعوبة او مشكلة.

وفي ضوء هذا التعريف اعد تشابن واحد من اهم المقاييس التي تقيس الاستبصار الاجتماعي بطريقة لفظية حيث يصدر الفرد احكاما في المواقف الاجتماعية المقدمة اليه، وتم استخدام هذا الاختبار في عدة دراسات منها دراسة لارى كرج وديفيد (Larry craig & David , 1978)، ودراسة كيتنج (Keating , 1978) ، ودراسة الفريد (Heilbrun & Alfred , 1983)، ودراسة نعيمة الرفاعي وعماد السكرى (2008) .

ويعرف لارى كرج وديفيد (Larry Craig & David , 1978 ,506) الاستبصار الاجتماعي على انه قدرة الفرد على الحكم على الآخرين والتنبؤ بما يمكن ان يقولوه او يعرفوه، ويرى ونج وآخرون (Wong et al., 1995, 125) ان الاستبصار الاجتماعي هو الملاحظة الشاملة للسلوكيات في إطار السياق الاجتماعي الذى تحدث فيه هذه السلوكيات مع اعطاء احكام على هذه السلوكيات.

ويكاد يقترب مفهوم الاستبصار الاجتماعي من مفهوم الحكمة عند فؤاد ابو حطب (1996 ، 421) والذي يشير الى ان الحكمة هي القدرة على اصدار الاحكام الصائبة المرتبطة بالحياة والسلوك.

ويعرف جرين سبان Greenspan الاستبصار الاجتماعي على انه قدرة الفرد على تأمل معنى المواقف الاجتماعية والعمليات التي تجري في هذه المواقف (Cunningham , 1997,29).

مما سبق يمكن تعريف الاستبصار بأنه "قدرة الفرد على اصدار احكام أو تقييم صائب لأفعال الأخرين اثناء التفاعل معهم في المواقف الاجتماعية، بالاضافة الى القدرة على التنبؤ بما سيحدث في المواقف الاجتماعية".

الاستبصار الاجتماعي كبعد من ابعاد الذكاء الاجتماعي:

تشير بعض الادبيات والدراسات الى ان الاستبصار الاجتماعي هو احد مكونات الذكاء الاجتماعي و منها دراسة تشابن (Chapin , 1942)، كيتنج (Keating , 1978)، نموذج جرين سبان عام 1979، فورد(Ford , 1983)، حسين الدريني (1984)، حامد زهران (1984) ، تايلور (Taylor , 1990) ، ونج و اخرون (Wong et al., 1995)، فؤاد ابو حطب (1996) ، أحمد عثمان و عزت حسن (2003) ، نعيمة الرفاعي و عماد السكري (2008) ، و هذه الأدبيات و الدراسات تؤكد على تصور ابو حطب النظري لابعاد الذكاء الاجتماعي، فلقد اجرى كيتنج (Keating , 1978) دراسة قام من خلالها بقياس ثلاثة ابعاد للذكاء الاجتماعي كان من بينهما الاستبصار الاجتماعي او الحكم الاجتماعي Interpersonal Reasoning .

واشارت ايضاً دراسة ونج وآخرون (Wong et al.,1995) الى ان الاستبصار الاجتماعي هو احد عوامل الذكاء الاجتماعي ،كما اجرى ايضاً بيتر (Peter , 1995) دراسة طور من خلالها مقياسين للاستبصار الاجتماعي

مستخدماً طريقة ليكرت Likert - Based Testing Procedure، وتم تطبيق المقياسين على عينة مكونة من (391) من جنود الطيران ، واوضحت النتائج وجود عامل يمكن ان يُفسر على انه الاستبصار الاجتماعي.

واعد جرين سبان 1979عام تصوراً نظرياً للذكاء الاجتماعى ، حيث اقترح ثلاثة عوامل للذكاء الاجتماعى كان من بينها الاستبصار الاجتماعى ويتكون من ثلاث مكونات فرعية هى: الفهم الاجتماعى والاستبصار النفسى والحكم الخلقى. (Cunningham , 1997,29) ، كما اشارت دراسة احمد عثمان و عزت حسن (2003) الى ان الحكم في المواقف الاجتماعية هو أحد ابعاد الذكاء الاجتماعى في اشارة الى الاستبصار الاجتماعي، و اجرت ايضا نعيمة الرفاعي و عماد السكرى (2008) دراسة اكدت على ان الاستبصار الاجتماعى هو احد ابعاد الذكاء الاجتماعى .

2. **نموذج الذكاء الأجتماعي لألبرشت** Social Intelligence Model

تطور النموذج ومفهوم الذكاء الاجتماعى وفقاً للنموذج :

طور البرشت (Albrecht , 2004) نموذج مستقلاً للذكاء الأجتماعى قضى في اعداده اكثر من عشرين عاماً، وهو نموذج شامل لوصف وتقييم الذكاء الأجتماعى للفرد، ولم يتناول البرشت مفهوم الذكاء الأجتماعى في ضوء نموذج أو تصور عقلى كما هو الحال في النماذج والتصورات العقلية امثال ثورندايك وجيلفورد وسترنبرج وجاردنر و ابو حطب، وانما تناوله بشكل مستقل.

ويشير البرشت (Albrecht , 2005) ان الذكاء الاجتماعى هو علم النجاح الجديد وانه مفتاح النجاح في العمل وفي حياة الفرد، وهذا ما اكد عليه دانيال جولمان (Goleman ,2006, 663; 2008 ,102)، ويضيف تومسون والبرشت (Thompson & Albrecht, 2006) ان الذكاء الاجتماعى واحد من أهم مطالب الحياة ويعد كفاءة حياتية اساسية وانة يقلل من الصراع ويقود الاخرين إلى تحقيق

أهداف عامة مشتركة، وعلى ذلك فالبرشت ينظر الى الذكاء الاجتماعى من الناحيه السلوكيه ومدى تنفيذه في حياة الفرد مع الاخرين كضمان لنجاحه في حياته العائليه والعامه والاجتماعيه والمهنيه .

ويشير اوسبورن (Osborn , 2006) ان كثير من الباحثين قاموا بمحاولات عديدة بهدف إيجاد مفهوم دقيق للذكاء الأجتماعى، إلا ان كارل البرشت توصل لانسب مفهوم للذكاء الأجتماعى، حيث يعرف البرشت (Albrecht , 2004) الذكاء الأجتماعى بانة القدرة على التعامل جيداً مع الآخرين، والتعاون معهم وهو يحتوى على إدراك الفرد للموقف وأسلوب التفاعل والاستراتيجيات التي تساعد الفرد على انجاز أهدافة من خلال تعاملة مع الآخرين، ويحتوى كذلك على قدر من الأستبصار الذاتي .

ويضيف البرشت (Albrecht , 2005) ان الذكاء الاجتماعى هو مجموعة من المهارات الأجتماعية العملية الضرورية للتفاعل مع الآخرين بنجاح في أى موقف من المواقف و كذلك حساسية الفرد لحاجات واهتمامات الآخرين .

ويشير البرشت (Albrecht , 2004) ان سلو ك الفرد تجاه الآخرين يكون أما سلوك إيجابى Nourishing أو سلوك سلبى Toxic ، فالسلوك الإيجابى يجعل الفرد ذو كفاءة عالية في التعامل مع الآخرين وهذا يشيرإلى مستوى مرتفع من الذكاء الأجتماعى، وفي أطار السلوك الإيجابى يتعامل الفرد مع الآخرين بأحترام واشعارهم بقيمتهم، فالسلوكيات الإيجابية تجعل الأفراد يشعرون بانهم محترمون ومحبوبون ولهم تقدير وقيمة، اما السلوك السلبى فيشير إلى مستوى منخفض من الذكاء الأجتماعى وفيه يظهر الفرد عدم قدرتة على التواصل والارتباط مع الآخرين وكذلك عدم قدرتة على التأثير عليهم،فالسلوكيات السلبية تجعل الأفراد يشعرون بالاحباط والغضب وتشعرهم بعدم قيمتهم وانهم مذنبون .

ويرى البرشت (Albrecht , 2005) ضروة الأهتمام بالذكاء الأجتماعي في التعليم المبكر والعام وتعليم الكبار وفى مجالات العمل، فالأطفال والمراهقين في حاجة إلى تعلم كيفية أكتساب الألفة و الأحترام الذى يحتاجونه وطلاب الجامعة في حاجة إلى تعلم كيفية التعاون والتأثير في الآخرين بفاعلية والمديرون في حاجة إلى فهم مرؤسيهم والتواصل معهم ، فالأفراد في جميع أعمالهم وحياتهم المهنية والشخصية يحتاجون إلى تقدير انفسهم بكفاءة وان يكتسبوا احترام الآخرين، ويمكن ان يعيش الفرد حياة سعيدة من خلال توافر ثلاثة شروط هى :

1- وجود قادة ذوى ذكاء أجتماعى مرتفع .

2- وجود نظام تعليمى يشجع على المبادئ والسلوكيات المرتبطة بالذكاء الأجتماعى المرتفع وكذلك يشجع على قيمة التعاون في مقابل الصراع .

3- وجود بيئة اعلامية تقوى من القيم الاجتماعية والسلوكيات المرتبطة بالذكاء الأجتماعى .

أبعاد الذكاء الأجتماعى في ضوء النموذج:

يشير البرشت (Albrecht , 2004) ان الذكاء الأجتماعى يتكون من ثلاثة ابعاد رئيسيه مختلفة ومتكاملة هى :

1- المهارات الأجتماعية Social Skills وتنقسم إلى خمسة مهارات هى :

- الوعى بالموقف أو الوعى الأجتماعى Situational Awareness
- الحضور Presence
- المصداقية Authenticity
- التعاطف Empathy
- الوضوح Clarity

2- الأستبصار الذاتى Self – Insight

3- اسلوب او نمط التفاعل Interaction Style : ويحتوى هذا البعد على بعدين فرعيين هما الطاقه الاجتماعيه وتركيز النتائج.

استقلالية الذكاء الاجتماعي:

هناك اختلاف بين العلماء والباحثين حول مدى استقلالية الذكاء الاجتماعى عن انواع الذكاءات الاخرى ، فبعض الباحثين يرى ان هناك انفصال واستقلال للذكاء الاجتماعى عن الذكاءات الاخرى وبخاصة الذكاء العام والذكاء الوجدانى والشخصى ،والبعض الاخر يرى ان هناك تداخل وارتباط بينه وبين الانواع الاخرى من الذكاء .

فالفريق الأول من العلماء والباحثين يرى ان هناك استقلالية للذكاء الاجتماعى عن الانواع الأخرى من الذكاء ، حيث يشير شانلى وأخران (Shanley et al.,1971,1123) ان هناك انفصال بين الذكاء الاجتماعى والذكاء العام ،مضيفاً ان العلاقة بين نسبة الذكاء العام للأفراد ودرجاتهم على إختبار الذكاء الاجتماعى ليست قوية لدرجة ان يشير وكسلر Wechsler ان الذكاء الاجتماعى ما هو الا ذكاء عام مطبق في المجال الاجتماعى .

ويضيف فرج عبد القادر طه (1989،128) ان الذكاء الاجتماعى يقع على الحدود بين الذكاء العام والقدرات الخاصة من جهة والتوافق الاجتماعى النفسى من جهة اخرى، وواقع الامر انه اقرب الى التوافق الاجتماعى النفسى منه الى الذكاء العام، ويشير ايضاً الى ان بعض مرتفعى الذكاء العام منخفضين في ذكائهم الاجتماعى، بينما بعض منخفضى الذكاء العام مرتفعين في ذكائهم الاجتماعي، كما ان بعض مرتفعي الذكاء العام مرتفعين في ذكائهم الاجتماعي .

وبالرغم من ان جاردنر في بداية تصنيفه لانواع الذكاءات عام 1983دمج الذكاء الاجتماعى والشخصى تحت مسمى واحد وهو الذكاء الشخصى، الا انه

قام بفصلهما عام 1986. وانطلاقاً من اهم فروض نموذج جاردنر وهو استقلالية انواع الذكاءات التي اقترحها عن بعضها البعض، فان الذكاء الاجتماعى مستقل عن الانواع الاخرى من الذكاءات (فؤاد ابو حطب : 159،1996-161) ويضيف هامفرى Humphry ان الذكاء الاجتماعى بناء مستقل ومنفصل عن الذكاء العام .

ويؤكد رومنى وبيرايت (Romney &pyryt,1999,137) على استقلالية وانفصال الذكاء الاجتماعى، فيشير الى ان هناك انفصال بين الذكاء الاجتماعى و الذكاء الشخصى .

والعرض السابق يعضد من وجهه نظر ثورندايك المبكرة التي اشار اليها في تصنيفه لانواع الذكاء، حيث اعتبر ان الذكاء الاجتماعى – القدرة على فهم الاخرين والسلوك الحكيم في العلاقات الانسانية –مظهراً مستقلاً عن الذكاء المجرد والذكاء الميكانيكى.

و بالرغم من ان البرشت (Albrecht , 2004) يؤكد على حاجة الفرد الى الذكاء الاجتماعى والذكاء الوجدانى معا بهدف فهم نفسه والطريقة التي يتفاعل بها مع الاخرين، الا انه يؤكد ايضا على استقلالية الذكاء الاجتماعى، فيشير الى ان الذكاء الاجتماعى والذكاء الوجدانى مجالين مختلفين تماما، فالذكاء الاجتماعى عنده هو الذكاء بين الافراد اثناء التفاعل بينما الذكاء الوجدانى هو الذكاء داخل الفرد .

وتدعم الدراسات السابقة وجهه نظر الفريق الاول الذى يرى ان هناك استقلال للذكاء الاجتماعى عن انواع الذكاءات الاخرى، حيث أجرت كاتينا (Catania,1974) دراسة هدفت الى التحقيق من استقلالية الذكاء الاجتماعي، وفى هذه الدراسة تم تطبيق ثلاثة اختبارات فرعية من مقاييس الاستعدادات الفارقة لقياس الذكاء المجرد ومقياس الأداء لقياس القدرة العملية، بالاضافة إلى ستة اختبارات لقياس الذكاء الاجتماعي على عينة الدراسة المكونة من (99) من

طلاب المدارس العليا. وأشارت نتائج الدراسة إلى ان الذكاء الاجتماعي قدرة مستقلة متعددة المكونات .

واجرى أيضا كيتنج (Keating ,1978) دراسة كان أحد أهدافها اجراء تحليل عاملى لاختبارات الذكاء الاجتماعى والذكاء الاكاديمى، حيث تم تطبيق ثلاثة اختبارات للذكاء الاجتماعى وثلاثة اختبارات للذكاء الاكاديمى (اختبار اتقان المفهوم لترمان Terman - المصفوفات المتتابعة لرافن Raven – أختبار للتفكير التقاربى لمدنيك ومدنيك (Mednick and Mednick) على عينة الدراسة المكونة من (117) من طلاب الجامعة، وتوصلت نتائج الدراسة الى ان هناك تمايز بين مقاييس الذكاء الاكاديمى والذكاء الاجتماعى .

وتوصلت دراسة مارلو(Marlowe ,1984) التي اجراها للكشف عن بنية الذكاء الاجتماعى، وطبق خلالها (8) مقاييس للذكاء الاجتماعى ومقياس النضج الاجتماعى ومقياس شيبلى – هارفورد لقياس الذكاء العام وقائمة بم Bem للادوار الستة واستبيان ديموجرافى على عينة الدراسة التي تكونت من (168) أغلبهم اناث من موظفى احد المستشفيات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ان الذكاء الاجتماعى بناء مستقل عن الذكاء العام، ويؤكد ذلك التحليل العاملى التوكيدي لمكونات الذكاء الاجتماعى التي توصل اليها مع مقياس شيبلى، وأكد ذلك مارلو (Marlowe,1986) في دراسته التي أجراها للتأكد من عوامل الذكاء الاجتماعى التي توصل اليها عام (1984)، حيث طبق (8) مقاييس للذكاء الاجتماعى بالاضافة الى مقياس شيبلى – هارفود لقياس الذكاء العام واستبيان ديموجرافى على عينة الدراسة المكونة من (188) فرد، وتوصل مارلو من خلال هذه الدراسة الى ان مجالات الذكاء الاجتماعى مستقلة ومنفصلة عن مجالات الذكاء العام وان معاملات الارتباط بين الذكاء العام والذكاء الاجتماعى لم تكن دالة مما يشير الى انهما مجالين منفصلين .

وأجرى لومان وليمان (lowman & leeman ,1988) دراسة هدفت الى تحديد ابعاد الذكاء الاجتماعي: القدرات الاجتماعية والاهتمامات والاحتياجات، وتكونت عينة الدراسة من (149) طالبة من طالبات الجامعة تتراوح أعمارهن من (18-25) سنة، واستخدم الباحثان في هذه الدراسة اختبارات الاهتمامات المهنية الاجتماعية والتأثير الاجتماعي وبطاقة ملاحظة السلوك وذلك لقياس الذكاء الاجتماعي، بالإضافة الى اختبار التقدير الذاتي لمعدل الدرجة Grade Point Average (GPA) وذلك لقياس القدرة الاكاديمية، وتوصلت نتائج الدراسة الى ان القدرة الاجتماعية (الذكاء الاجتماعي) مستقلة عن القدرة الاكاديمية، كما ان الارتباطات بين ابعاد الذكاء الاجتماعي والقدرة الاكاديمية كانت ضعيفة أو معدومة .

وفي هذا الاطار، أجرى بارنس وستيرنبرج (Barnes&Sternberg,1989) دراسة هدفت للكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والقدرة على تفسير التلميحات غير اللفظية (القدرة على فهم الرموز غير اللفظية)، وتم تطبيق اختبارات للذكاء الاجتماعي والقدرة على فهم الرموز غير اللفظية على عينة الدراسة التي تكونت من (45) طالباً في مرحلة المراهقة. وتوصلت نتائج الدراسة الى ان الذكاء الاجتماعي والذكاء الاكاديمي مجالين منفصلين .

وتتفق نتائج دراسة بارنس وسترنبرج مع نتائج دراسة راجيو وآخران (Riggio et al , 1991) التي أجريت حول مدى تداخل بنية الذكاء الاجتماعي والذكاء الاكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (171) من طلاب الجامعة المتقدمين لقسم علم النفس (76٪) منهم اناث وكان متوسط اعمارهم (19.5) سنة، طبق عليهم اختبارات اوسليفان وجيلفورد لعوامل للذكاء الاجتماعي الاربعة وبطارية المهارات الاجتماعية لراجيو ومقياس لمعرفة اداب السلوك (قواعد الاتيكيت)، بالإضافة الى مقياس شيبلي - هارفورد ومقياس وكسلر لذكاء

الراشدين لقياس الذكاء الاكاديمى ، و توصلت نتائج الدراسة الى انه لا يوجد تداخل بين الذكاء الاكاديمى وبناء الذكاء الاجتماعى اى ان الذكاء الاجتماعى والذكاء الاكاديمى مجالين مستقلين منفصلين .

كما أشارت نتائج دراسة ونج وآخرون(wong et al. , 1995) بعنوان "دراسة متعددة السمة – متعددة الاسلوب للذكاء الاكاديمى والذكاء الاجتماعى لدى طلاب الجامعة، وقام الباحثون باجراء تجربتين طبقوا خلالهما عدة مقاييس للذكاء الاكاديمى مثل اختبار المفردات واختبار تكملة الصور من مقياس وكسلر لذكاء الراشدين النسخة المعدلة ومقياس تقرير ذاتى اخر للذكاء الاكاديمى، بالاضافة إلى مقياس لفظى للذكاء الاكاديمى وعدة مقاييس خاصة بالادراك الاجتماعى وفعالية التفاعل مع الجنس الاخر والمعرفة الاجتماعية والاستبصار الاجتماعى على عينتي التجربتين وهما: (134) من طلاب الجامعة للتجربة الاولى، (277) من طلاب الجامعة للعينة الثانية، واسفرت نتائج الدراسة عن ان ابعاد الذكاء الاجتماعى التي توصلت اليها الدراسة تتمايز عن الذكاء الاكاديمى ، وان الذكاء الاجتماعى مستقل عن الذكاء الاكاديمى .

وفي هذا الاطار أجرى جونس وداى (Jones &Day ,1997) دراسة هدفت الى التمييز بين الذكاء الاجتماعى والذكاء الاكاديمى، وتكونت عينة الدراسة من (196) طالب وطالبة من طلبة المدارس العليا طُبق عليهم اختبارات لفظية ومصورة واختبار تقرير ذاتي وتقرير المدرسين لقياس عاملين للذكاء الاجتماعى المعرفى وهما (المعرفة الاجتماعية السائلة والمعرفة الاجتماعية المتبلورة) ولقياس الذكاء الأكاديمي تم استخدام اختبار حل المشكلات الاكاديمية، وتوصلت نتائج الدراسة الى تمايز المعرفة الاجتماعسة السائلة عن المعرفة الاجتماعية المتبلورة وحل المشكلات الاكاديمية، الا ان الدراسة توصلت ايضاً الى عدم تمايز المعرفة المتبلورة عن حل المشكلات الاكاديمية .

واجرى ايضاً سوزان وايس و سيوب (Suzanne Weis & sub,2006) دراسة كان من بين اهدافها الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الاكاديمي ومدى استقلالهما انطلاقاً من تصور ثورندايك عام 1920 للذكاء الاجتماعي على انه قدرة عقلية مختلفة عن الذكاء الميكانيكي والذكاء المجرد، وتم تطبيق عدة مقاييس للأداء اللفظي والتصويري والقائم على الفيديو على عينة الدراسة المكونة من (180) طالب وطالبة من المدارس العليا (80 اناث، 100 ذكور)، وتوصلت نتائج الدراسة الى ان هناك تمايز بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الاكاديمي .

اما الفريق الثاني من العلماء والباحثين فيرى ان هناك تداخل بين الذكاء الاجتماعي وبعض من انواع الذكاءات الاخرى، فيرى وكسلر Wechsler ان الذكاء الاجتماعي ما هو الا الذكاء العام مطبق في مواقف اجتماعية، وان اختبار ترتيب الصور في مقياس وكسلر لذكاء الراشيدين يمكن ان يستخدم في قياس الذكاء الاجتماعي لانه يقيس قدرة الفرد على فهم المواقف الاجتماعية (Campbell &Mc Cord, 1996,241) ، ويعرف وكسلر الذكاء العام بانه قدرة الفرد على التفاعل مع الاخرين من اجل الوصول لهدف معتبراً ان الذكاء الاجتماعي جزء من الذكاء العام (Bar -on , 2005 ,1)، ولقد ميز ابو حطب (1996 ، 167 - 169) بين ثلاثة انواع للذكاء في تصنيف المبكر لانواع الذكاء عام 1973 (الذكاء المعرفي – الذكاء الاجتماعي – الذكاء الوجداني)، ثم تبع ذلك بتصنيف اخر سباعي للذكاء عام 1978 وكان من بينها الذكاء الاجتماعي، ثم ما لبس عام 1983 ان عاد الى التصنيف الثلاثي مرة اخرى ، ومع ذلك فهو ليس من انصار استقلال انواع الذكاء وانتقد في ذلك جاردنر لفصله انواع الذكاءات التي اقترحها ، وبناءا على وجهة نظر ابو حطب فانواع الذكاء مرتبطة ببعضها البعض ومنها الذكاء الاجتماعي، وهذا ما اكدت عليها دراسة منى ابو ناشي (2001).

وفيما يتعلق بالعلاقة بين الذكاء الاجتماعى والذكاء الوجداني، يشير سالوفى و ماير (Salovey &Mayer,1990,187) ان الذكاء الوجدانى يعتبر جزءاً من الذكاء الاجتماعى وان

كلا المفهومين مرتبطين ببعضهما ، فهناك ارتباط داخلى بين النوعين، وتشير مجلة تنمية القيادة (Developing leadership, 2006) في احدى مقالاتها ان هناك تداخل بين مفهوم الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني، فالذكاء الاجتماعي يحتوى على الذكاء الوجداني .

وتدعم بعض الدراسات وجهه نظر هذا الفريق، حيث تشير دراسة هوبفنرواوسيلفان

(Hoepfener & O'sullivan, 1968) حول ابعاد الذكاء الاجتماعى من خلال المحتوى السلوكى في نموذج جيلفورد وعلاقته بمعدل الذكاء العام، وتكونت عينة الدراسة من (229) تلميذاً وتلميذة من المرحلة المتوسطة بمدارس شمال كاليفورنيا، طبق عليهم بطارية للذكاء الاجتماعى، وتوصلت نتائج الدراسة الى ان هناك ارتباط بين نسبة الذكاء العام والذكاء الاجتماعى، حيث تبين ان الافراد ذوى نسبة الذكاء المرتفع لديهم مستوى مرتفع من الذكاء الاجتماعى، بالاضافة الى مقدرتهم على حل المشكلات السلوكية في اختبارات الذكاء الاجتماعى وذلك باستخدام المهارات اللفظية، علاوة على ان انخفاض نسبة الذكاء العام لدى بعض الافراد لا يعوقهم عن الأداء على اختبارات الذكاء الاجتماعى .

وأجرى فورد وتيسك (Ford &Tisak , 1983) دراسة بعنوان 'مزيد من الدراسة و البحث في مجال الذكاء الاجتماعى' A Further Search for Social Intelligence، وطبقت (6) اختبارات للذكاء الاجتماعي على عينة الدراسة المكونة من (620) من المراهقين ،و توصلت نتائج الدراسة الى ان الذكاء الاكاديمى

والذكاء الاجتماعى مجالين متداخلين، حيث اظهـرت الدراسـة وجـود ارتبـاط دال بين الذكاء الاجتماعى والذكاء الاكاديمى.

وقام اورباش (Auerbach ,1995) بدراسـة هـدفت الى بحـث العلاقـة بـين الذكاء الاجتماعى وكل من الذكاء العام والقدرة على فهم الرموز غير اللفظية، وتم تطبيق مقاييس الذكاء العام والذكاء الاجتماعى على عينة مكونـة مـن (65) مـن الراشدين المعاقين عقلياً . وتوصلت نتائج الدراسة الى:

1- مقاييس الذكاء الاجتماعي غير متمايزة عن مقاييس الذكاء العام

2- هناك علاقة دالة احصائياً بين الذكاء الاجتماعى والقدرة مـع فهـم الرمـوز غير اللفظية، مما يشير ان هناك علاقة بين الذكاء الاجتماعى والذكاء العام

و أجرت ايضاً منى ابو ناشى (2001) دراسـة في اطـار النمـوذج المعرفـى لابو حطب كـان هـدفها الكـشف عـن العلاقـة بـين الـذكاء الشخـصى والـذكاء الاجتماعى والذكاء الاكاديمى و الكـشف عـن مـدى تمـايز او عـدم تمـايز الـذكاء الشخصى والذكاء الاجتماعى والذكاء الموضـوعى، واسـتخدمت الباحثـة مقيـاس تقرير ذاتي للذكاء الشخصى (يتكون من خمسة مقـاييس فرعيـة) واختبـار الـذكاء الاجتماعى لاحمد الغول وخمسة اختبارات كمحكات موضوعية (اختبار الاشـتقاق واختبار الازواج المتماثلة واختبار الاعداد البعيدة واختبار الكلمات المختلفة) وهى من اعداد الباحثة بالاضافة الى اختبار المجموعة الصحيحة لعبد المجيد سـيد منـصور، وتم تطبيق هذه الاختبارات على عينه الدراسـة المكونـة مـن (155) طالبـاً وطالبـة (65 طالبة من الفرقة الثانية اقتصاد منزلى جامعـة المنوفيـة ،90 طالبـاً وطالبـة مـن الفرقة الثالثة تعليم اساسى) ، وباستخدام اسلوب التحليل العاملى توصلت نتـائج الدراسة الى وجود ارتباط بين الذكاء الاجتماعى والذكاء الشخصى مما يشير الى ان هناك تداخل بين الـذكاء الاجتمـاعى والـذكاء الشخـصى، كمـا يوجـد تمـايز بـين الذكاءالاجتماعى والذكاء الموضوعى .

واجرى سوزان وايس وسيوب (Suzanne weis&sub, 2004) دراسة هدفت الى الكشف عن التداخل والاختلاف بين الذكاء الاجتماعى والذكاء الوجدانى وذلك من خلال مقاييس التقرير الذاتى، وتم تطبيق مقياس القدرة على فهم المحسوسات لزكرمان ولارانس Zukerman and Larrance كمقياس تقرير ذاتى للذكاء الاجتماعى ومقياس سكوت Schutte للذكاء الوجدانى على عينة الدراسة التي تكونت من (30) طالب جامعي، وتوصلت نتائج الدراسة الى ان هناك تداخل قوى بين مقياس التقرير الذاتى للذكاء الاجتماعى ومقياس التقرير الذاتى للذكاء الوجدانى وكان معامل الارتباط بينهما(63,) وهو دال عند (01,)

أبعاد الذكاء الاجتماعي:

تعددت واختلفت ابعاد الذكاء الاجتماعي من حيث ماهيتها وعددها ويرجع ذلك لتعدد واختلاف وجهات نظر الباحثين والخلفية النظرية التي يتبنونها، فيرى مارلو (Marlowe, 1986, 52) ان التنوع الواسع في تعريفات الذكاء الاجتماعي يشير إلى تعدد ابعاده، و يؤكد راجيو وآخرون (Riggio et al., 1991,695) على ذلك،حيث ان التعريفات المتنوعة والمتعددة للذكاء الاجتماعي تشير الى ان هذا المفهوم متعدد الأوجه Multi Faceted، وفي هذا الاطار يشير رومني وبيرايت

(Romany & pyryt, 1991, 137) ان الذكاء الاجتماعي من الذكاءات ذات البنية متعددة الابعاد فهو معقد ولا يمكن تفسيره بعامل واحد ويؤكد على ذلك شافر (Shafer, 1999, 255).

وتشير بعض الأدبيات والنماذج النظرية إلى تعدد أبعاد الذكاء الاجتماعي، فالذكاء الاجتماعي في اطار نموذج بنية العقل لجيلفورد يتمثل في قدرات المحتوى السلوكي وعددها 30 قدرة عقلية (O'sullivan & Guilford, 1975, 256)، ويتكون الذكاء الاجتماعي في اطار نموذج جرين سبان للذكاء الاجتماعي من

ثلاث عوامل هي الحساسية الاجتماعية والاستبصار الاجتماعي والاتصال الاجتماعي (Monson, 1980, 7) ، ويشير فؤاد أبو حطب (1996 ، 384) في اطار نموذجه المعرفي ان الذكاء الاجتماعي يحتوي على ثلاثة ابعاد هي المعرفة الاجتماعية والإدراك الاجتماعي والاستبصار الاجتماعي، وفي اطار نموذج البرشت (Albrecht, 2004) فالذكاء الاجتماعي يتكون من ثلاثة ابعاد هي: المهارات الاجتماعية والاستبصار الذاتي وأسلوب التفاعل، ويضيف سوزان وايس وسيوب (Suzanne weis & Sub, 2004, 3) ان الذكاء الاجتماعي يتكون من خمسة عوامل هي: الفهم الاجتماعي والإدراك الاجتماعي والذاكرة الاجتماعية والمرونة الاجتماعية والمعرفة الاجتماعية.

ولقد أجريت العديد من الدراسات للكشف والتعرف على أبعاد الذكاء الاجتماعي، ففي البيئة الأجنبية أجرى أوسليفان وآخران (O'sullivan et al.,1965) دراسة حول عوامل الذكاء الاجتماعي في ضوء نموذج جيلفورد، حيث قام الباحثون بافتراض 6 قدرات للذكاء الاجتماعي وهي (معرفة الوحدات السلوكية، معرفة الفئات السلوكية، معرفة العلاقات السلوكية، معرفة المنظومات السلوكية، معرفة التحويلات السلوكية، معرفة التضمينات السلوكية) ، وتم تطبيق (47) اختباراً منها (23) اختبار لقياس العوامل الستة التي تم تحديدها، بالإضافة الى (24) اختبار لقياس (12) قدرة غير اجتماعية على عينة الدراسة المكونة من (306) طالب وطالبة من المدارس العليا بكاليفورنيا ، و باستخدام أسلوب التحليل العاملي كشفت النتائج عن العوامل الستة التي تم تحديدها بالاضافة إلى (12) قدرة غير اجتماعية .

وفي نفس الاتجاه قام هوبفنر واوسليفان(Hoepfner & O'sullivan, 1968) بدراسة هدفت إلى اختبار العوامل الستة المكونة لقدرات المعرفة السلوكيةالتى توصل اليها اوسيلفان وآخران عام 1965 ، وذلك لتحديد عوامل الذكاء

الاجتماعي، وتم تطبيق بطارية الذكاء الاجتماعي المكونة من اختبارات الكارتون والصور الفوتوغرافية والاختبارات غير اللفظية على عينة الدراسة المكونة (229) تلميذا وتلميذه من مدرسة شمال كاليفورنيا من المرحلة المتوسطة، متوسط أعمارهم (16.7) سنة، وتوصلت هذه الدراسة إلى التأكد من العوامل الستة للمعرفة السلوكية والتي تعد عوامل للذكاء الاجتماعي وهي:-

1- معرفة الوحدات السلوكية: هي القدرة على فهم وحدات التعبيرات اللفظية وغير اللفظية مثل تعبيرات الوجه .

2- معرفة الفئات السلوكية: هى القدرة على معرفة التشابه بين المعلومات السلوكية .

3- معرفة العلاقات السلوكية : هى القدرة على فهم العلاقات الاجتماعية

4- معرفة المنظومات السلوكية : هى القدرة على فهم المواقف الاجتماعية أو سياق الأحداث الاجتماعية .

5- معرفة التحويلات السلوكية: هى القدرة على اعادة ترجمة وفهم الموقف الاجتماعي ككل وتعبيرات الوجه والحركات الجسمية .

6- معرفة التضمينات السلوكية: هى القدرة على التوصل إلى تنبؤات عما سيحدث في المواقف الاجتماعية القادمة .

وأجرى أيضا هندراكس وآخران (Hendricks et al. , 1969) دراسة هدفت إلى الكشف عن قدرات الذكاء الاجتماعي الإبداعي (الإبداع الاجتماعي) في إطار نموذج جيلفورد، وقام الباحثون بتطوير بطارية من الاختبارات لمهارات إيجاد الحلول في العلاقات الاجتماعية، وتم تطبيق البطارية على عينة الدراسة المكونة من (192) تلميذا وتلميذة (82 اناث ، 110 ذكور) من الصف العاشر والحادي

عشر بالمدارس الثانوية، وباستخدام أسلوب التحليل العاملي توصلت نتائج الدراسة إلى ستة عوامل تمثل عوامل الانتاج التباعدي في المحتوى السلوكي وهي :

1- الانتاج التباعدي للوحدات السلوكية : القدرة على فهم المواقف السلوكية التي تتصل بالحالة النفسية الداخلية للاخرين .

2- الانتاج التباعدي للفئات السلوكية: القدرة على انشاء تصنيفات للأفعال السلوكية في الموقف السلوكي .

3- الانتاج التباعدي للعلاقات السلوكية : القدرة على أداء فعل سلوكي يؤثر على ما يفعله الآخرون .

4- الانتاج التباعدي للمنظومات السلوكية : القدرة على إبقاء تسلسل التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين في الموقف السلوكي .

5- الانتاج التباعدي للتحويلات السلوكية : القدرة على تغيير تعبير سلوكي أو مجموعة من التعبيرات السلوكية في الموقف السلوكي .

6- الانتاج التباعدي للتضمينات السلوكية : القدرة على التنبؤ بالنتائج العديدة المحتمل حدوثها في الموقف السلوكي .

واستمرارا للدراسات التي بحثت مكونات الذكاء الاجتماعي في اطار نموذج جيلفورد لبنية العقل، أجرى اوسليفان وجيلفورد (O'sullivan & Guillford, 1975) دراسة هدفت الى الكشف عن العوامل الستة للمعرفة السلوكية وتحديد عوامل الذكاء الاجتماعي ذات الصلة بقدرة الفرد على فهم أفكار ومشاعر وآراء ونوايا الآخرين، وتم تطبيق بطارية اختبارات مكونة من اختبار صور الكارتون التنبؤية واختبار الصور الفوتوغرافية واختبار صور الكارتون الناقصة على عينة الدراسة المكونة من (240) تلميذا وتلميذة في الصف السابع من المرحلة المتوسطة (110 ذكور، 130اناث) وكان متوسط أعمارهم (16.7) سنة،

وباستخدام أسلوب التحليل العاملي توصلت نتائج الدراسة إلى 6 عوامل للذكاء الاجتماعي وهي :

1- عامل معرفة الوحدات السلوكية .

2- عامل معرفة الفئات السلوكية .

3 - عامل معرفة العلاقات السلوكية .

4- عامل معرفة المنظومات السلوكية .

5 - عامل معرفة التحويلات السلوكية .

6 - عامل معرفة التضمينات السلوكية.

وأجرى كيتنج (Keating, 1978) دراسة هدفت إلى تقديم تصور جديد للذكاء الاجتماعي واستخدم كيتنج ثلاثة اختبارات هي اختبار تحديد القضايا لرست Rest واختبار الاستبصار الاجتماعي لتشابن Chapin واختبار النضج الاجتماعي لجوخ Gough، وتم تطبيق هذه الاختبارات على عينة الدراسة المكونة من (117) من طلاب الجامعة (63 اناث، 54 ذكور)، وتوصلت نتائج الدراسة باستخدام اسلوب التحليل العاملي إلى عدم وجود عامل مستقل تتشبع عليه اختبارات الذكاء الاجتماعي، ويشير كيتنج إلى انه يمكن النظر إلى الذكاء الاجتماعي من خلال محكات ثلاثة:

1- محك حل شفرة المعلومات الاجتماعية: فالذكاء الاجتماعي في اطار هذا المحك هو قدرة الفرد على قراءة التلميحات والايماءات غير اللفظية والوعي بالذات والاستبصار الاجتماعي والادراك الاجتماعى (إدراك الآخرين) .

2- محك تكيف الفرد مع أدواره الاجتماعية: فمن خلال الذكاء الاجتماعي يستطيع الفرد ان يحقق أهدافه في المواقف الاجتماعية المختلفة .

3- المحك الثالث يشير ان تعريف الذكاء الاجتماعي الإجرائي يحتوي على مكون المهارة .

وكامتداد لدراسة كيتنج Keating عام 1979 حول طبيعة الذكاء الاجتماعي ومظاهره الأساسية ، أجرى فورد تيسك (Ford & Tisak, 1983) بدراسة تحت عنوان (مزيد من الدراسة و البحث في مجال الذكاء الاجتماعي " A Further Search for Social Intelligence) وتم تطبيق (4) اختبارات للذكاء الأكاديمي و (6) اختبارات للذكاء الاجتماعي وهي: اختبار للشخصية واختبارين لتقدير الذات واستمارة تقدير المعلم واستمارة ملاحظات الاقران واختبار لملاحظة السلوك، وكانت عينة الدراسة مكونة من (620) من المراهقين، وتوصلت الدراسة باستخدام اسلوب التحليل العاملي إلى وجود عامل مستقل هو الذكاء الاجتماعي وان أهم مظاهره هي :

1- الحساسية لشعور الآخرين واحترام آرائهم وحقوقهم والقدرة على تحمل المسئولية الاجتماعية.

2- التميز بالمهارات الاجتماعية ومنها مهارة تحديد الأهداف وانجازها بالإضافة إلى مهارات الاتصال والقيادة .

3- الكفاءة الاجتماعية : وتتضح في التكيف الاجتماعي والقدرة على التخطيط والاهتمام والمشاركة الاجتماعية .

4- المفهوم الموجب عن الذات والتوكيدية .

وفي ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر السنوي لجمعية علم النفس الأمريكية بعنوان " طبيعة الذكاء الاجتماعي من حيث العمليات والنواتج " أشار فورد (Ford, 1983) من خلال استقراء التراث السيكولوجي والدراسات الخاصة بالذكاء الاجتماعي انه يمكن استخدام توجهين في دراسة الذكاء الاجتماعي وهما:

- النظريات الضمنية Implicit Theories

وهي تتضمن أربعة أفكار رئيسية هي:

1- الشخص الاجتماعي : الشخص ذو الاحساس لمشاعر الأخرين .

2- الاتصال والقيادة .

3- التمتع بالنشاط الاجتماعي

4 - الإدراك الذاتي الجيد

- النظريات الصريحة Explicit Theories

وهي تتركز على مجموعتين من القدرات المتداخلة وهما :

1- قدرة الشخص على الحفاظ على الكينونة الذاتية في المواقف الاجتماعية (تدعيم الذات).

2- القدرة على الحفاظ على كينونة الآخرين في المواقف الاجتماعية التي يكون الشخص جزءا منها (دعم الآخرين) .

كما يشير إلى ان هناك عمليات تسهم في السلوك الذكي اجتماعيا ، وهذه العمليات هي:

1- القدرة مع التخطيط الاجتماعي.

2- التعاطف.

3 - ادراكات الضبط وادراكات الكفاءة.

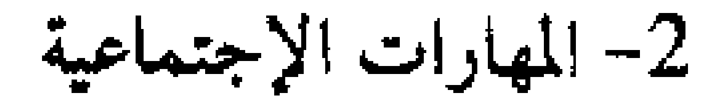
4-توجيه الأهداف.

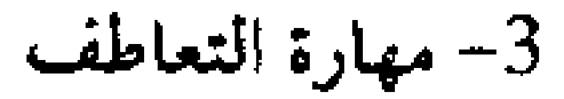
وفي دراسة أجراها مارلو(Marlowe, 1984) حول بناء الذكاء الاجتماعي، افترض أربعة عوامل للذكاء الاجتماعي - من خلال قراءته للدراسات و الأدبيات

التي تناولت الذكاء الاجتماعي -وهي: الاهتمام الاجتماعي وفعالية الذات الاجتماعية والمعرفة الاجتماعية والأدوار السلوكية، وتم تطبيق (8) مقاييس للذكاء الاجتماعي ومقياس النضج الاجتماعي ومقياس شيبلي-هارفورد لقياس الذكاء (The Shipley-Harford in stirute of living scal) وقائمة بم Bem للأدوار الستة واستبيان ديموجرافي على عينة الدراسة المكونة من (168) من موظفي المستشفيات معظمهم اناث، وباستخدام أسلوب التحليل العاملي توصلت الدراسة إلى ان الذكاء الاجتماعي بناء مستقل، إلا انه متعدد الأبعاد، وكانت الأبعاد التي توصلت إليها الدراسة هي: الاهتمام أو الميل الاجتماعي والمهارات الإجتماعية ومهارة التعاطف (مهارة المشاركة الوجدانية) بالاضافه الى الانفعالية .

وتأكيدا للنتائج التي توصل إليها مارلو في بحثه عام 1984 قام بدراسة أخرى (Marlowe, 1986) طبق خلالها (9) اختبارات هي: دليل الإهتمام الاجتماعي ومقياس الاهتمام الإجتماعي ومقياس الفعالية الذاتية وقائمة تكسس للسلوك الإجتماعي ومقياس تشفير المحسوسات ودليل التفاعل الاجتماعي ومقياس القدرة على فك شفرة المحسوسات ومقياس المهارات الاجتماعي ومقياس شيبلي - هارفورد للذكاء بالإضافة لاستبيان ديموجرافي على عينة الدراسة المكونة من (188) فرد تتراوح أعمارهم من (18 - 65) سنة، ومن خلال اسلوب التحليل العاملي توصلت الدراسة إلى ان الذكاء الإجتماعي متعدد الأبعاد و يتكون من الأبعاد الآتية:


1- الإهتمام الإجتماعي


2- المهارات الإجتماعية


3- مهارة التعاطف


4- الانفعالية

كما أجرى راجيو (Riggio, 1986) دراسة لقياس المهارات الاجتماعية الأساسية كبعد من أبعاد الذكاء الاجتماعي، و افترض راجيو 7 أبعاد للمهارات الاجتماعية وذلك من خلال إستقراء الدراسات والادبيات التي تناولت المهارات الاجتماعية وهي: التعبير الانفعالي، والحساسية الانفعالية، و الضبط الانفعالي، و التعبير الاجتماعي، الحساسية الاجتماعية، الضبط الاجتماعي، المعالجة الاجتماعية، وتم تطبيق بطارية المهارات الاجتماعية التي أعدها راجيو من خلال عدة مقاييس مقننة للمهارات الاجتماعية الأساسية على عينة الدراسة المكونة من (339) من طلاب الجامعة، وبإجراء أسلوب التحليل العاملي توصلت نتائج الدراسة إلى ستة أبعاد للمهارات الاجتماعية وهي: الحساسية الانفعالية، والضبط الانفعالي، والتعبير الانفعالي، والتعبير الاجتماعي، والحساسية الاجتماعية ، والضبط الاجتماعي، وأشار راجيو إلى إمكانية استخدام هذه الأبعاد في قياس التفاعل والتواصل الاجتماعي (الذكاء الاجتماعي)، وقام أحمد السيد عبد الرحمن (1992) بإعداد المقياس للبيئة المصرية وتوصل الى نفس الابعاد التي توصل اليها راجيو.

وفي عام 1988 قام لومان وليمان (Lowman & Leeman, 1988) بدراسة هدفت إلى تحديد أبعاد الذكاء الاجتماعي: المهارات الإجتماعية والاهتمامات والاحتياجات و المعرفة الإجتماعية، وتم تطبيق مجموعة من المقاييس لقياس الأهتمامات المهنية الاجتماعية والحاجات الاجتماعية والمعرفة الاجتماعية وملاحظة السلوك على عينة الدراسة المكونة من (149) طالبة من طالبات الجامعة تتراوح أعمارهن بين (18 – 25) سنة ، وتشير نتائج التحليل العاملي الى ان هناك ثلاثة أبعاد للذكاء الاجتماعي وهي :

1- الاحتياجات والاهتمامات الاجتماعية .

2- المعرفة الاجتماعية.

3 – مهارات السلوك الاجتماعي .

وأجرى بارنس وستيرنبرج (Barnes & Sternberg, 1989) دراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والقدرة على تفسير وفهم التلميحات غير اللفظية (القدرة على فهم الرموز الاجتماعية غير اللفظية)، حيث تم تطبيق اختبارات الذكاء الاجتماعي والقدرة على فهم الرموز غير اللفظية على عينة مكونة من (40) طالب في مرحلة المراهقة، وتوصلت نتائج الدراسة الى ان القدرة على فهم الرموز الاجتماعية غير اللفظية هي أحد ابعاد الذكاء الاجتماعي.

كما أجرى تايلور (Taylor , 1990) دراسة نظرية بعنوان" قياس الذكاء الاجتماعي"، وفي هذه الدراسة تتبع تايلور مراحل تطور البحث في مجال الذكاء الاجتماعي بداية من تقسيم ثورنديك لانواع الذكاء وكذلك الدراسات التي ناقشت الذكاء الاجتماعي، وتوصل من خلال هذه الدراسة إلى (13) مجال عصبي نفسي اجتماعي (Neuro – psycho - social demains) يمكن تنميتها ويتأثرالذكاء الاجتماعى بهذه المجالات وهي :

1- الذاكرة الاجتماعية	Social Memory
2- سلوكيات رد الفعل	Reactive Behaviors
3- الأهداف	Goals
4- النمو الخلقي	Moral Development
5- نظم المعرفة	Systems Knowledge
6- استبصار السلوكيات	Behavior Insight
7- المواءمة بين النظم الواقعية والانظمة المحسوسة	Congruency between Actual and Perceived Systems

8-التلميحات الاجتماعية — Social Cues

9-القلق الاجتماعي — Social Anxiety

10- المعرفـــــة العمليـــــة والمهارات — Practical Knowledge and Skills

11- الحكم الاجتماعي — Social Judgment

12- تقدير الذات — elf Esteem ♀S

13- المناخ البيئي — Environmental Climate

ويوصى تايلور بان الذكاء الاجتماعي يحتاج إلى مزيد من الدراسة والبحث من حيث المفهوم والتفسير وأدوات القياس التي تقيسه بطريقة صادقة.

واستمرارًا لجهود راجيو في مجال الذكاء الاجتماعي، أجرى راجيو وآخران (Riggio et al., 1991) دراسة هدفت إلى إيضاح التداخل بين بناء الذكاء الاجتماعي والذكاء الأكاديمي، واستخدم الباحثون بطارية اختبارات العوامل الاربعة للذكاء الاجتماعي التي طورها أوسليفان وجيلفورد عام 1976، بالإضافة إلى بطارية المهارات الاجتماعية لراجيو ومقياس لمعرفة قواعد اداب السلوك (الاتيكيت) لقياس المعرفة الاجتماعية، كما تم استخدام مقياس شيبلي - هارفورد ومقياس وكسلر لذكاء الراشدين – النسخة المعدلة لقياس الذكاء الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (171) من طلاب الجامعة المتقدمين لقسم علم النفس (76٪) منهم اناث متوسط اعمارهم (19.5) سنة، وفي هذه الدراسة عرض الباحثون تصور للذكاء الاجتماعي تحت مسمى الكفاءة الاجتماعية Social Competence ، فهم يرون ان مهارات الاتصال الاجتماعي تمثل البنية الرئيسية للذكاء الاجتماعي، وهذه المهارات تنقسم إلى ثلاثة مهارات رئيسية هي: مهارة الارسال (مهارة التعبير) ومهارة الاستقبال (مهارة الحساسية) ومهارة

التنظيم وضبط عمليات الاتصال، وتنطوي هذه المهارات الثلاث تحت مجالين أساسين هما: التواصل غير اللفظي والتواصل اللفظي .

وقام كل من كورين واوليفر (Corinne & Oliver, 1993) بدراسة هدفت إلى تحديد تعريف للذكاء الاجتماعي، ومن خلال هذه الدراسة لخص الباحثان ابعاد الذكاء الاجتماعي المستخرجة من الدراسات والبحوث النظرية والتطبيقية في الفترة من عام 1928 إلى 1988 وكانت كالآتي:

1- القدرة على فهم افكار ومشاعر ونوايا الآخرين وحسن التعامل معهم في ضوء هذا الفهم .

2- ثراء المعلومات عن القواعد في العلاقات الانسانية .

3- استبصار المواقف الاجتماعية .

4- القدرة على مناظرة الآخرين .

5- القدرة على التأثير ودفع وحث الآخرين وقيادتهم .

6- القدرة على إدراك الآخرين .

7- تذكر أسماء ووجوه الآخرين.

وافترض الباحثان ثلاث مكونات للذكاء الاجتماعي هي: مكون معرفي ومكون سلوكي ومكون وجداني، وتم تطبيق استبيان مكون من (18) مفردة على عينة الدراسة التي تكونت من (160) طالبا وطالبة من طلاب جامعة سان فرانسيسكو تتراوح أعمارهم بين (17-27) سنة، وتوصلت نتائج الدراسة باستخدام اسلوب التحليل العاملي إلى ان الذكاء الاجتماعي يتكون من أربعة عوامل هي :

1- فهم الأفراد .

2- القيادة والتأثير في الآخرين .

3- الذاكرة الاجتماعية

4- معرفة الادوار والعادات في العلاقات الانسانية

وفي عام 1995 قام ونج وآخرون (Wong et al. , 1995) بدراسة بعنوان "دراسة متعددة السمة – متعددة الاسلوب للذكاء الأكاديمي وللذكاء الاجتماعي لدى طلاب الجامعة (A Multitrait - Multimethod Study)" هدفت إلى التحقق من تعددية ابعاد الذكاء الاجتماعي وفي سبيل ذلك أجريت تجربتين الأولى: تناولت الإدراك الاجتماعي باعتباره الذكاء الاجتماعي المعرفي وفعالية التفاعل مع الجنس الآخر Hetero Sexual Interaction باعتباره الذكاء الاجتماعي السلوكي وكذلك علاقة الإدراك الاجتماعي بالذكاء الاكاديمي، وتم تطبيق عدة مقاييس خاصة بالذكاء الاكاديمي والإدراك الاجتماعي وكذلك مقاييس فعالية التفاعل مع الجنس الآخر على عينة التجربة المكونة من (134) انثى من طلاب الجامعة تتراوح أعمارهم بين (18–22) سنة بمتوسط (19.8) سنة ، اما

التجربة الثانية فتناولت تعدد ابعاد الذكاء الاجتماعي المعرفي حيث يتضمن ثلاثة أبعاد هي: المعرفة الاجتماعية، والإدراك الاجتماعي، والاستبصار الاجتماعي، وتم تطبيق مقاييس خاصة بالذكاء الاكاديمي والادراك الاجتماعي والاستبصار الاجتماعي والمعرفة الاجتماعية على عينة التجربة المكونة من (227) من طلاب الجامعة (133 اناث ، 94 ذكور) تتراوح أعمارهم (18 عام إلى 26) سنة بمتوسط (19.9) سنة ، وبإجراء التحليلات الإحصائية والعاملية توصلت نتائج الدراسة إلى: ان هناك ثلاثة أبعاد للذكاء الاجتماعي يمثل بعدين منهم مكون الذكاء الاجتماعي المعرفي وهما (الإدراك الاجتماعي – المعرفة الاجتماعية) ، ويمثل البعد الثالث وهو (فاعلية التفاعل مع الجنس الاخر) مكون الذكاء

الاجتماعي السلوكي، كما كشفت النتائج تجمع الادراك الاجتماعي والاستبصار الاجتماعي بعد واحد تم تسميته ببعد الادراك الاجتماعي.

وفي دراسة لجونس و داى (Jones & Day , 1997) هدفت إلى التمييز بين الذكاء الاجتماعي المعرفي والذكاء الأكاديمي، ولقد اهتمت هذه الدراسة بتحديد الأبعاد المعرفية للذكاء الاجتماعي، وتم تطبيق اختبارات مصورة ولفظية واختبارات تقرير ذاتي وتقرير المدرسين لقياس عاملين للذكاء الاجتماعي المعرفي المعرفة الاجتماعية السائلة والمعرفة الاجتماعية المتبلورة، بالاضافة الى اختبار حل المشكلات الأكاديمية لقياس الذكاء الاكاديمى على عينة الدراسة المكونة من (169) من طلاب المدارس العليا، وباستخدام اسلوب التحليل العاملي التوكيدى

وتوصلت نتائج الدراسة إلى عاملين للذكاء الاجتماعي المعرفي وهما: المعرفة الاجتماعية المتبلورة و المعرفة الاجتماعية السائلة (تطبيق المعرفة الاجتماعية في المواقف الاجتماعية) .

واستمراراً للدراسات التي تناولت الذكاء الاجتماعي في اطار نموذج جيلفورد ،أجرى رومنى و بيرايت (Romany & Pyryt , 1999) دراسة هدفت إلى التحقق من تعددية أبعاد الذكاء الاجتماعي، كما اشارت دراسة أوسليفان وآخرون عام 1965، والتي تم التوصل اليها من خلال أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي الى ان الذكاء الاجتماعي مكون من 6 عوامل - كما ذكر سالفا، وفي هذه الدراسة قام الباحثان بإعادة تحليل البيانات التي توصلت إليها دراسة اوسليفان وآخرون عام 1965 على عينة من طلاب المرحلة الثانوية وذلك باستخدام اسلوب التحليل العاملي التوكيدي من خلال برنامج ليزرال (LISREL) وتم اختبار نموذجين هما نموذج العوامل الستة ونموذج العامل الواحد، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

1- نموذج العوامل الستة لم يكن متوافقا مع البيانات .

2- نموذج العامل الواحد أكثر توافقا مع البيانات .

وفي عام 2001 أجرى سيلفرا وآخران (Silvera et al. , 2001) دراسة هدفت إلى اعداد مقياس (تقرير ذاتي) لقياس الذكاء الاجتماعي وكانت الدراسة بعنوان" مقياس ترومسو للذكاء الاجتماعي مقياس تقرير ذاتي" ، قام الباحثون بإعداد المقياس المكون من (103) عبارة وتم تطبيقه بجانب اختبار المرغوبية الاجتماعية Social Desirability على عينة الدراسة المكونة من (202) طالب من طلاب جامعة ترومسو، وتوصلت نتائج التحليل العاملى الاستكشافي إلى ثلاثة عوامل للذكاء الاجتماعي هي: 1- معالجة المعلومات الاجتماعية 2- المهارات الاجتماعية

3- الوعي الاجتماعي .

ومن الدراسات العربية التي تبنت مفهوم الذكاء الاجتماعي بأبعاده الثلاثة التي أشار إليها سيلفرا وآخران عام 2001 ، دراسة آيات الدميري (2008) والتي هدفت إلى دراسة الذكاء الاجتماعي وسمات الشخصية وعلاقتها بكفاءة الأداء لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية، وأجرى أيضا عبد المنعم حسيب ونبيلة شراب (2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة العفو بالذكاء الاجتماعي والضبط الانتباهي لدى طلاب الجامعة .

وكإمتداد لدراسة سيلفر وآخران عام 2001، أجرى جيني (Gini, 2006A) دراسة هدفت إلى فحص مقياس ترومسو للذكاء الاجتماعي والتحقق من عوامل الذكاء الاجتماعي التي توصل إليه سيلفرا وآخران (Silvera et al. , 2001) ، وتم تطبيق المقياس على عينة الدراسة المكونة من (320) مراهق من المجتمع الإيطالي (132 ذكور، 188 اناث)، وباستخدام اسلوب التحليل العاملي أسفرت النتائج عن وجود ثلاثة عوامل للذكاء تتطابق تماماً مع ما توصل إليه سيلفرا وآخران عام 2001

وهي :

1- تجهيز المعلومات الاجتماعية

2- المهارات الاجتماعية

3- الوعي الاجتماعي

كما قام سوزان وايس وسيوب (Suzanne Weis & Sub , 2006) بدراسة هدفت إلى تحديد مفهوم و أبعاد الذكاء الاجتماعي وافترض الباحثان ثلاثة قدرات عقلية معرفية للذكاء الاجتماعي هي: الفهم الاجتماعي، و الذاكرة الاجتماعية، والمعرفة الاجتماعية، وتم تطبيق مقاييس الأداء اللفظي التصويري والقائم على الفيديو على عينة الدراسة المكونة من (180) طالب وطالبة من طلاب المدارس العليا (80 اناث ، 100ذكور) متوسط أعمارهم 19.7 سنة. ومن خلال اسلوب التحليل العاملي التوكيدى، وتوصلت نتائج الدراسة إلى العوامل الثلاثة للذكاء الاجتماعي التي افترضها الباحثان سابقاً.

وفي البيئة العربية فقد أجريت عدة دراسات بهدف الكشف عن بنية الذكاء الاجتماعي، حيث أجرى أبو العزايم الجمال (1979) دراسة عاملية للمحتوى السلوكي في ضوء نموذج جيلفورد، وقام بتطبيق (18) اختبار سلوكي عبارة عن رسوم كاركاتير على عينة الدراسة المكونة من (400) طالب وطالبة من كليات التربية بأسيوط وقنا، وباستخدام أسلوب التحليل العاملي توصلت نتائج الدراسة إلى 6 عوامل للذكاء الاجتماعي هي :

1- ذاكرة الوحدات السلوكية

2- ذاكرة العلاقات السلوكية

3-الانتاج التقاربى للوحدات السلوكية

4-الانتاج التقاربي للعلاقات السلوكية

5- تقويم الوحدات السلوكية

6 - تقويم العلاقات السلوكية

وفي دراسة أخرى أجرها حسين الدريني (1980) وهدفت إلى تقنين مقياس جورج واشنطون للذكاء الاجتماعي على البيئة المصرية ، وتم تطبيق مقياس جورج واشنطون للذكاء الاجتماعي ، ومقياس الاستعداد الاجتماعى كمحك لمقياس جورج واشنطون على عينة الدراسة المكونة من (50) طالب من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الأزهر ، وانتهت الدراسة بصلاحية مقياس جورج واشنطون للذكاء الاجتماعى النسخه الاصلية لقياس الذكاء الاجتماعى في البيئة المصرية وهو يقيس خمس عوامل هى :

1- القدرة على إصدار الأحكام في المواقف الاجتماعية .

2- القدرة على التعرف على حالة المتكلم النفسية .

3- القدرة على تذكر الأسماء والوجوه .

4- القدرة على ملاحظة السلوك الانساني .

5- روح المداعبة والمرح .

وكإمتداد للدراسات التي يجريها الباحثون في إطار نموذج جيلفورد ، أجرى إبراهيم أحمد (2000) دراسة هدفت إلى بناء واختبار للذكاء الاجتماعي في ضوء نموذج جيلفورد، وتم أعداد اختبار لقياس عوامل الذكاء الاجتماعى التي افترضها الباحث وهي (معرفة العلاقات السلوكية، وتذكر العلاقات السلوكية، و الانتاج التباعدي للعلاقات السلوكية، والانتاج التقاربي للعلاقات السلوكية، و تقويم العلاقات السلوكية)، وتم اعداد ثلاثة اختبارات لكل عامل من هذه العوامل الخمسة وتم تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (472) طالب وطالبة بالفرقة الثالثة والرابعة بكليتي التربية والتربية النوعية جامعة المنصورة متوسط أعمارهم

(19.8)، وبإجراء التحليل العاملي للاختبارات الخمسة عشرة توصلت الدراسة إلى خمسة عوامل تشبعت عليها اختبارات الذكاء الاحتماعي وهذه العوامل منفصلة وهي :

1- عامل تقويم العلاقات السلوكية
2- عامل تذكر العلاقات السلوكية
3- عامل الانتاج التباعدي للعلاقات السلوكية
4- عامل معرفة العلاقات السلوكية
5 – عامل الانتاج التقاربى للعلاقات السلوكية

وفي دراسة لفوقية عبد الفتاح (2001) بعنوان "الذكاء الاجتماعي لمعلمة الروضة وعلاقته بكفاءة آدائها والذكاء الاجتماعي للطفل"، أعدت خلالها مقياسا للذكاء الاجتماعي تم تطبيقه على عينة تكونت من (50) طالبة بالفرقة الرابعة بكلية رياض الأطفال، وتوصلت نتائج الدراسة باستخدام اسلوب التحليل العاملي إلى ان مفردات مقياس الذكاء الاجتماعي تشبعت على أربعة عوامل هي:

1- عامل عام للذكاء الاجتماعي .
2- عامل القدرة على ادراك الانفعالات والأفكار بالاتصال غير اللفظي .
3- عامل القدرة على حل المشكلات .
4- عامل القدرة على حفظ الاسماء والوجوه .

كما قام أيضا محمد غازي (2002) بدراسة هدفت إلى تحديد أبعاد الذكاء الاجتماعي وكيفية قياسه على عينة من مشرفى الانشطة الاجتماعية بمرحلتى التعليم الاعدادى والثانوى، وافترض الباحث ان مفهوم الذكاء الاجتماعي له مكونين أحدهما معرفي والآخر سلوكي ويتضمن المكون المعرفي بعدين هما:

الادراك الاجتماعي والمعرفة الاجتماعية، بينما يتضمن المكون السلوكي بعدين هما: الكفاءة الاجتماعية والتوافق الاجتماعي، و توصل الى هذين المكونين من خلال فحص وتحليل التراث السيكولوجي والدراسات التي تناولت مفهوم الذكاء الاجتماعي وابعاده، وقام باستطلاع رأي حول هذه الابعاد التي توصل إليها لأساتذة الجامعات والمراكز البحثية والأخصائيون النفسيون والاجتماعيون بالتربية والتعليم وطلاب الجامعة، وأكد هذا الاستطلاع افتراض الباحث من ان الذكاء الاجتماعي مكون من الأربعة ابعاد السالفة الذكر، و هي موزعة على مكونين اساسين: الذكاء الاجتماعى المعرفى و الذكاء الاجتماعى السلوكى .

ولتحديد مفهوم الذكاء الاجتماعي تحديداً دقيقاً وازالة الغموض الذي يكتنف هذا المفهوم وأبعاده. قاما أحمد عثمان وعزت حسن (2003) بدراسة افترضا من خلالها (6) ابعاد للذكاء الاجتماعي بعد الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت مفهوم الذكاء الاجتماعي وأبعاده، وقام الباحثان بأعداد مقياس للذكاء الاجتماعي في ضوء الابعاد التي تم افتراضها وتم تطبيقه على عينة مكونة من (194) طالباً وطالبة بالفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق، وباستخدام اسلوب التحليل العاملي التوكيدى أمكن التوصل إلى (6) ابعاد للذكاء الاجتماعي تتشبع على عامل واحد كان هو الذكاء الاجتماعى وهي:

1- الحكم في المواقف الاجتماعية .

2- فعالية الذات الإجتماعية .

3 -المهارات الاجتماعية

4- التعاطف

5- ملاحظة سلوك الآخرين

6- معرفة حالة المتكلم النفسية

وقام أيضا ابراهيم المغازي (2005) بدراسة هدفت إلى تصميم آداة عملية لقياس وتقدير الذكاء الاجتماعي وتحديد أبعاده، و بإطلاع الباحث على التراث السيكولوجي للذكاء الاجتماعي من حيث مفهومه وأبعاده ومقاييسه من خلال إجراء عدة مقابلات مع أساتذة علم النفس بالجامعات المصرية لاستطلاع آراءهم حول أبعاد الذكاء الاجتماعي، افترض أربعة أبعاد للذكاء الاجتماعي وهي :

1- القدرة على التصرف والمواجهة وحل المواقف الاجتماعية الصعبة .

2 - القدرة على فهم الجوانب النفسية للمواقف الاجتماعية .

3 - القدرة على بث روح الدعابة والمرح والنكتة .

4 - القدرة على فهم السلوك الاجتماعي بالأمثلة الشعبية والحكم .

وتم إعداد مقياس للذكاء الاجتماعي في ضوء الأربعة أبعاد السابقة، وتم تطبيقه على عينة الدراسة المكونة من (180) طالب وطالبة من الفرقة الأولى بكلية التربية ببورسعيد، وباستخدام اسلوب التحليل العاملي توصلت نتائج الدراسة إلى ان الذكاء الاجتماعي يتكون من أربعة أبعاد هي :

1- القدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية

2- القدرة على بث روح المداعبة

3- القدرة على فهم السلوك الاجتماعي

4- القدرة على فهم الجوانب النفسية للمواقف الاجتماعية .

وتوصلت دراسة أميمة كامل (2006) التي هدفت الى دراسة علاقة الذكاء الاجتماعي بالطموح وبعض متغيرات الشخصية، ومن خلال استقراء وتحليل التراث السيكولوجي والدراسات التي تناولت الذكاء الاجتماعى امكن التواصل إلى ان الذكاء الاجتماعي بناء معقد وله أبعاد معرفية وأبعاد سلوكية وهي :

1- الأبعاد المعرفية وتحتوي على: القدرة على فهم التلميحات غير اللفظية، والإدراك الاجتماعي، و المهارات الاجتماعية، والاتصال الجماعي، والمعرفة الاجتماعية .

2- الأبعاد السلوكية وتحتوي على: الفاعلية السلوكية، والكفاءة الاجتماعية، وفعالية التفاعل مع الجنس الآخر Effectiveness in Heterosexual social interaction .

واجرت فوقية عبد الفتاح (2007) دراسة بعنوان "فعالية برنامج في تنمية الوعي بالتفكير وأثره على الذكاء الشخصي والاجتماعي لدى طلاب الدراسات العليا". وقامت الباحثة باستقراء التراث السيكولوجي للذكاء الاجتماعي وافترضت في ضوء ذلك بعدين معرفيين للذكاء الاجتماعي هما

1- الوعي بمشاعر وأفكار وسلوك الآخرين

2- القدرة على التصرف وحل المشكلات الاجتماعية

ثم اعدت مقياس للذكاء الاجتماعي في إطار البعدين السالف ذكرهما وتم تطبيقه على عينة مكونة من (79) طالبا وطالبة بالدراسات العليا بكلية التربية جامعة بني سويف، وباستخدام أسلوب التحليل العاملي، أسفرت النتائج عن عاملين هما :

1- الوعي بمشاعر وافكار الآخرين

2- القدرة على التعرف وحل المشكلات

الذكاء الاجتماعي في علاقته ببعض المتغيرات:

يقدم مؤلف الكتاب في السطور القادمة عرضاً للدراسات والبحوث التي تناولت الذكاء الاجتماعي في علاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية وكذلك علاقته بالتحصيل الدراسي وذلك على النحو التالي:

أولاً: الذكاء الاجتماعى وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية:

تناولت عديد من الدراسات والبحوث والتوجهات النظرية بعض المتغيرات الديموجرافية التي تؤثر أو تتأثر بالذكاء الاجتماعى مثل النوع والعمر (الفرقة الدراسية) والتخصص الدراسي، وفيما يلى عرض لما توصلت اليه هذه الدراسات والتوجهات من نتائج.

1. علاقة الذكاء الاجتماعى بالنوع:

يشير رشاد دمنهوري (1995،369) الى ان مسألة الفروق الفردية بين الجنسين قد نالت إهتمام جميع المشتغلين في علم النفس بإختلاف اتجاهاتهم النظرية وذلك لان ظاهرة الفروق الفردية بين الجنسين ظاهرة موجودة في كل ثقافة من الثقافات اياً كانت بدائية او غاية في التحضر والتعقيد، فلكل من الذكور والاناث ادوار محددة لاتحددها الفروق البيولوجية بينهم فقط بل يتدخل المجتمع بكل مؤسساته وتقاليده وأعرافه وعاداته ودياناته في تحديد هذا الدور وهو ما يسمى بالسلوك المرتبط بالجنس Gender Related Behavior ،وعادة ما يقوم اى مجتمع او جماعة عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية في غرس وإدخال هذا الدور المتصل بالجنس منذ فترة مبكرة جداً في حياة الفرد .

وفيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في الذكاء الاجتماعى وابعاده فقد اتخذت الدراسات التي تعرضت لهذه المسألة اتجاهين:

الاول : يشير الى وجود فروق بين الذكور والاناث في الذكاء الاجتماعى وابعاده

والثانى : يؤكد على عدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الاجتماعى.

ومن الدراسات التي أشارت الى وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الاجتماعى دراسة احمد الغول (1990) والتى اجريت على عينة مكونة من

(292) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية منهم (146) طالباً وطالبة من البيئة الحضرية و (146) طالباً وطالبة من البيئة الريفية (170 ذكور، 122 اناث) ، طبق عليهم مقياس الذكاء الاجتماعى الذى يحتوى على ثلاثة اختبارات فرعية هى (اختبار المواقف السلوكية الاجتماعية، و اختبار المواقف السلوكية اللفظية، واختيار المواقف السلوكية المصورة)، بالاضافة الى اختبار لقياس مستوى الطموح، وكشفت نتائج الدراسة عن ان هناك فروق دالة احصائياً عند مستوى (05,) بين الذكور والاناث في الذكاء الاجتماعى لصالح الذكور .

وايدت نتائج دراسة أحمد الغول (1993) نتائج دراسته عام 1990، حيث تم اجراء الدراسة على عينه مكونة من (360) معلماً ومعلمة من معلمى المرحلة الاعدادية من المعلمين التربويين خريجى كليات التربية والمعلمين غير التربويين خريجى كليات الازهر(195 ذكور، 165 اناث)، طبق عليهم مقياس الذكاء الاجتماعى الذى اعده الباحث في دراسته عام (1990)، بالاضافة الى مقياس اتجاه المعلمين نحو مهنة التدريس ومقياس الكفاءة الذاتية ومقياس مفهوم الذات ومقياس الدافعية المتعدد الابعاد ومقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى ،ولقد اشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى (01,) بين المعلمين والمعلمات في الذكاء الاجتماعى لصالح المعلمين (الذكور) .

كما كشفت ايضاً نتائج دراسة محمد الدسوقي (2002) التي اجريت على عينه مكونة من (382) من مشرفى ومشرفات الانشطة الاجتماعية بمرحلتى التعليم الاعدادى والثانوى بمحافظتى الدقهلية والشرقية (210 ذكور ، 172 اناث)، طبق عليهم 4 اختبارات فرعية (اختبار الادراك الاجتماعى واختبار المعرفة الاجتماعية لقياس عوامل الذكاء الاجتماعى المعرفى، واختبار الكفاءة الاجتماعية واختبار التوافق الاجتماعى لقياس الذكاء الاجتماعى السلوكي)

واشارت النتائج الى :

- وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى (01,) بين الجنسين في الذكاء الاجتماعي الكلى- كما يقاس باختبارات الاربعة - لصالح الاناث .
- وجود فروق دالة احصائياًعند مستوى(01,) بين الجنسين في الذكاء الاجتماعى المعرفي – كما يقاس باختبار الادراك الاجتماعى واختبار المعرفة الاجتماعية – لصالح الاناث .

وتؤكد دراسة احمد عثمان وعزت حسن (2003) علي وجود الفروق بين الجنسين في الذكاء الاجتماعى، حيث تم تطبيق مقياس الذكاء الاجتماعى ومقياس الخجل (من إعداد الباحثان) ،ومقياس الشجاعة الذى من اعداد مدحت ابو النصر ونشره اسماعيل عبد الكافي عام 2001، واستبيان مكونات الدافعية ترجمة وتعريب عزت عبد الحميد عام1999 ،بالاضافة الى الحصول قوائم درجات التحصيل الدراسي للطلاب، وتم تطبيق هذه الاختبارات على عينة الدراسة المكونة من (335) طالباً وطالبة بكلية التربية جامعة الزقازيق (155 ذكور، 180 اناث) تتراوح اعمارهم بين (18 سنة و9 شهور الى 21 سنة وشهرين) وتوصلت نتائج الدراسة الى :

- وجود فروق دالة احصائياً بين الجنسين في الذكاء الاجتماعى لصالح الذكور .
- وجود فروق داله احصائياً بين الجنسين في ابعاد الذكاء الاجتماعى (الحكم في المواقف الاجتماعية و ملاحظة سلوك الآخرين وادراك حالة المتكلم النفسية و المهارات الاجتماعية و فعالية الذات الاجتماعية) لصالح الذكور .
- وجود فروق دالة احصائياً بين الجنسين في بعد التعاطف لصالح الاناث.

اما الفريق الثانى من الباحثين فقد تبنى فكرة عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في الذكاء الاجتماعى وابعاده، وتبين ذلك من خلال نتائج الدراسات التي

اجراها هؤلاء الباحثون، فقد كشفت نتائج دراسة كيتنج (Keating, 1978) التي أجريت على عينة مكونة من (117) من طلاب وطالبات الجامعة (63 اناث، 54 ذكور) متوسط اعمارهم اعلى من(20) سنة، طبق عليهم ثلاثة اختبارات لقياس الذكاء الاجتماعي هى (اختبار تحديد القضايا لرست – اختبار الاستبصار الاجتماعي لتشابن – اختبار النضج الاجتماعي لجوخ)، وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة بين طلاب وطالبات الجامعة في الذكاء الاجتماعي .

وتشير ايضاً نتائج دراسة ابو العزايم الجمال (1979) والتي اجريت على عينة من (400) طالب وطالبة من كليات التربية بأسيوط وقنا (218 ذكور،182 اناث) ،طبق عليهم (18) اختبار سلوكي اعدها الباحث لقياس الذكاء الاجتماعى على شكل كاريكاتير، وهذه الاختبارات تقيس 6 عوامل للذكاء الاجتماعى هى (ذاكرة الوحدات السلوكية – ذاكرة العلاقات السلوكية – الانتاج التقاربى للوحدات السلوكية – الانتاج التقاربي للعلاقات السلوكية – تقويم الوحدات السلوكية – تقويم العلاقات السلوكية)، وكشفت النتائج انه لا توجد فروق بين الذكور والاناث في المحتوى السلوكى (الذكاء الاجتماعي)، فقد تبين ان التكوين العاملى لاستجابات الذكور متفقاً مع استجابات الاناث في عوامل المحتوى السلوكى التي بحثتها الدراسة .

وايدت نتائج دراسة راجيو وآخران (Riggo et al. , 1991) نتائج دراسة كيتنج عام 1978 ودراسة ابو العزايم الجمال عام 1979، فقد طبق الباحثون بطارية العوامل الاربعة للذكاء الاجتماعي لاوسيلفان وجيلفورد عام 1976 وبطارية المهارات الاجتماعية لراجيو عام 1986 ومقياس الاتيكيت لقياس المعرفة الاجتماعية على عينة الدراسة التي تكونت من (171) من طلاب الجامعة المتقدمين لقسم علم النفس (67 ٪ منهم اناث) متوسط اعمارهم (19.5) سنة،

واشارت النتائج الى عدم وجود فروق دالة بين الجنسين على مقاييس الذكاء الاجتماعى التي تم استخدامها .

وتشير نتائج دراسة فاطمة الدماطي (1991) والتى اجريت على عينه مكونة من (100) طالب وطالبة من دور المعلمين (49 طالبة من دبلوم معلمات العباسية،51 طالباً من دبلوم معلمي السلام) تتراوح اعمارهم بين (19-21) سنة، طبق عليهم اختبار جورج واشنطن للذكاء الاجتماعى، بالاضافة الى بطاقة تقويم كفاءة التدريس لدى طلبة دور المعلمين، واشارت النتائج الى انه لا توجد فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث في الذكاء الاجتماعى.

كما توصل ايضاً ونج وآخرون (Wong et al. , 1995) في دراسة اجريت على تجربتين، كانت عينة التجربة الاولى مكونة من (134) انثى من طلاب الجامعة تتراوح اعمارهن بين (18-22) سنة بمتوسط (19.8) سنة، كما ان عينة التجربة الثانية تكونت من (277) طالب وطالبة من الجامعة (94 ذكور ،133 اناث) تتراوح اعمارهم بين (18-26) سنة بمتوسط (19.9) سنة، طبق عليهم (11) اختبار لقياس ابعاد الذكاء الاجتماعي التي افتراضها الباحثون (الادراك الاجتماعى، و الاستبصار الاجتماعى، و المعرفة الاجتماعية، وفعالية التفاعل مع الجنس الاخر)، وكشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الاجتماعي .

واكدت دراسة نبيل سفيان (1998) على عدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الاجتماعى، حيث طبق الباحث مقياس الذكاء الاجتماعى ومقياس التوافق النفسي والاجتماعى واختبار القيم على عينه الدراسة المكونة من (327) طالباً وطالبة بالفرقتين الثانية والثالثة والرابعة بجامعة تعز اليمنية، وتوصلت نتائج الدراسة الى عدم وجود فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث في الذكاء الاجتماعى.

وأجرى اسامة سالم (1998) دراسة على عينه مكونة من (125) طالب وطالبة من الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة عين شمس (35 ذكور، 90 اناث) تتراوح اعمارهم بين (19-21) سنه، طبق عليهم مقياس الذكاء الاجتماعى لاحمد الغول عام 1990 ومقياس القيم الاخلاقية من اعداد الباحث، وتوصلت نتائج الدراسة الى :

- لا توجد فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث في الذكاء الاجتماعى
- لاتوجد فروق بين متوسط درجات كل من الذكور والاناث في مستوى الذكاء الاجتماعى المنخفض بالنسبة لابعاد الذكاء الاجتماعى .
- لاتوجد فروق بين متوسط درجات كل من الذكور والاناث في مستوى الذكاء الاجتماعى المتوسط بالنسبة لابعاد الذكاء الاجتماعى .
- لاتوجد فروق بين متوسط درجات كل من الذكور والاناث في مستوى الذكاء الاجتماعى المرتفع بالنسبة لابعاد الذكاء الاجتماعى .

وفي دراسة لابراهيم احمد (2000) اجريت على عينه مكونة من (472) طالب وطالبة بالفرقة الثالثة والرابعة بكليتى التربية والتربية النوعية جامعة المنصورة (237 ذكور، 235 اناث) متوسط اعمارهم (19.8) سنه، طبق عليهم بطارية اختبارات مكونة من (15) اختباراً لفظياً تحتوى على صور فوتوغرافية ورسوم كاريكاتير لقياس خمسة عوامل للذكاء الاجتماعى هى (معرفة العلاقات السلوكية – تذكر العلاقات السلوكية – الانتاج التباعدى للعلاقات السلوكية – الانتاج التقاربى للعلاقات السلوكية – تقويم العلاقات السلوكية)، اضافة الى اختيار الشخصية السوية ومقاييس التنظيم الهرمى للدوافع والحاجات عند ماسلو واختبار الدافع للانجاز واختبار دافعية التواد، واشارت نتائج الدراسة انه لا توجد فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث في اختبارات الذكاء الاجتماعى الخمسة عشر .

واجرى سيلفرا وآخران (Silvera et al. , 2001) دراسة هدفت لاعداد مقياس للذكاء الاجتماعي، وبعد اعداد الاداة والتحقق من خصائصها السيكومترية تم تطبيقها بجانب اختبار المرغوبية الاجتماعية على عينة الدراسة التي تكونت من (290) طالب طالبة من جامعة ترومسو (182انباث ، 108 ذكور) متوسط اعمارهم (24.73) سنة ، وتوصلت نتائج الدراسة الى انه لاتوجد فروق دالة احصائياً بين الجنسين في ابعاد الذكاء الاجتماعي وكذلك الذكاء الاجتماعى الكلى، اى انه وجدت فروق في بعد الوعى الاجتماعى لصالح الاناث .

وأشارت نتائج دراسة محمد الدسوقي (2002) التي اجريت على عينة مكونة من (382) من مشرفي الانشطة الاجتماعية بالتعليم الاعدادى والثانوى (210 ذكور، 172 اناث) ، طبق عليهم اربعة اختبارات هى (اختبار الادراك الاجتماعي واختبارالمعرفة الاجتماعية لقياس الذكاء الاجتماعي المعرفي، واختبار الكفاءة الاجتماعية واختبار التوافق الاجتماعى لقياس الذكاء الاجتماعى السلوكى)، واشارت نتائج الدراسة انه لا توجد فروق دالة بين الجنسين في الذكاء الاجتماعى السلوكى كما يقاس بأختبارالكفاءة الاجتماعية واختبار التوافق الاجتماعى .

واشارت نتائج دراسة هبة فرحات (2003) والتى اجريت على عينه مكونة من (127) طالب وطالبة بالفرقة الثالثة والرابعة كلية التعليم الصناعى بالسويس (60 ذكور ، 67 اناث) تتراوح اعمارهم بين (17-26) سنة بمتوسط قدره (19.6) سنة بالنسبة للفرقة الثالثة ،وبالنسبة للفرقة الرابعة فقد تراوحت اعمارهم بين (20-26) سنة بمتوسط قدره (21.12) سنة ، طبق عليهم ادوات الدراسة التي كان من بينها اختبار جورج واشنطون للذكاء الاجتماعي ترجمة واعداد حسين الدريني عام 1980، وكشفت نتائج الدراسة عن انه لا توجد فروق جوهرية بين الذكور والاناث في اختبار الذكاء الاجتماعي .

كما اجرى ايضاً عبد المنعم السيد ونبيلة شراب (2008) دراسة على عينة مكونة من (280) طالباً وطالبة بالفرقتين الاولى والرابعة بكلية التربية بالعريش جامعة قناة السويس، طبق عليهم مقياس العفو لسوارتونو وآخرون Suwartono عام 2007 و مهام الضبط الانتباهى لنبيلة شراب و مقياس الذكاء الاجتماعي لجينى Gini عام 2006 ، وتوصلت نتائج الدراسة الى :

- لا توجد فروق دالة احصائياً بين الجنسين في الذكاء الاجتماعى .
- لا توجد فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث في ابعاد الذكاء الاجتماعى (المهام الاجتماعية – تجهيز المعلومات الاجتماعية – الوعي الاجتماعى).

وتشير دراسة لوفجوى (Lovejoy , 2008) والتى هدفت الى الكشف عن الفروق بين الذكور والاناث في ابعاد الذكاء الاجتماعى كما يقيسها اختبار الذكاء الاجتماعى لسيلفرا واخران (Silvera et al., 2001) على عينة مكونة من (257) طالب وطالبة من المدارس العامة بالهند (37 اناث، 220 ذكور)، وتوصلت نتائج الدراسة الى انه لا توجد فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث في ابعاد الذكاء الاجتماعى (الوعى الاجتماعى، المهارات الاجتماعية، معالجة المعلومات الاجتماعية).

وأجرى عبد الحميد رجيعة (2009) دراسة على عينة مكونة من (451) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بالسويس جامعة قناة السويس (47 ذكور - 404 اناث)، طبق عليهم مقياس الذكاء الاجتماعي من إعداد ابراهيم المغازى 2005 ومقياس كارول رايف لادراك جودة الحياة النفسية، وتوصلت نتائج الدراسة الى انه لا توجد فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث في الذكاء الاجتماعي.

2ـ علاقة الذكاء الاجتماعي بالعمر (المرحلة الدراسية):

ينمو الذكاء الاجتماعى منذ الصغر وطيلة حياة الفرد ويكتسب الفرد كثير من الخبرات بتقدم عمره واتصاله بالبيئة المحيطة به (ابراهيم المغازى:2003،147).

ولقد اجريت بعض الدراسات التي تناولت مسألة الفروق في الذكاء الاجتماعي حسب العمر ومن هذه الدراسات دراسة سنيدر وميشيل (Snyder &Michael , 1983) والتي هدفت الى الكشف عن العلاقة بين الاداء في اختبارين معياريين للحساب والقراءة واداء التلاميذ على مقياس الذكاء الاجتماعى، وانقسمت عينة الدراسة الى عينتين :الاولى تكونت من (74) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية (الصف الاول والثانى والثالث الابتدائى) التحقوا ببرنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية ،والثانية تكونت من (69) تلميذ من تلاميذ المرحلة الابتدائية (الصف الاول والثانى والثالث الابتدائى) لم يلتحقوا ببرنامج لتنمية المهارات الاجتماعية، واشارت نتائج الدراسة الى ان متغير الصف الدراسي يؤثر على العلاقة بين الذكاء الاجتماعى والتحصيل، فعند عزل تأثير متغير الصف الدراسي يقل الارتباط بين الذكاء الاجتماعى والتحصيل الدراسي في مادتي الحساب والقراءة .

كما اجرى نبيل سفيان (1998) دراسة على عينة مكونة من (327) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثانية والثالثة والرابعة من قسم علم النفس بجامعة تغر اليمنية، طبق عليهم مقياساً للذكاء الاجتماعي، بالاضافة الى مقياس للتوافق النفسي الاجتماعى واختبار للقيم، وتوصلت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً لمتغير العمر (المرحلة الدراسية) لصالح طلاب الفرقة الرابعة .

واجرى ايضاً محمد غازي (2002) دراسة على عينة مكونة من (382) مشرف للانشطة الاجتماعية بمرحلتى التعليم الاعدادى والثانوى بمحافظتى الدقهلية والشرقية، وتم تقسيم هذه العينه الى ثلاث فئات عمرية هى (30 سنة

فأقل – من 31 سنة الى 40 سنة – اكثر من 40 سنة)، وتم تطبيق مقياس الذكاء الاجتماعى المكون من اربعة اختبارات فرعية هي (اختبار الادراك الاجتماعى، اختبار المعرفة الاجتماعية، اختبار التوافق الاجتماعى، اختبار الكفاءة الاجتماعية)، واشارت نتائج الدراسة الى :

- عدم وجود فروق دالة احصائيا في الاداء على اختبار الادراك الاجتماعي بين الفئات العمرية الثلاثة .
- عدم وجود فروق دالة احصائياً في الاداء على اختبار المعرفة الاجتماعية بين الفئات العمرية الثلاثة .
- وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى (05,) في الاداء على اختبار الكفاءة الاجتماعية لصالح الفئة الاقل سناً (الفئة الأولى).
- لاتوجد فروق دالة احصائياً في الاداء على اختبار التوافق الاجتماعي بين الفئات الثلاثة .
- وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى (05,) في الذكاء الاجتماعى الكلى لصالح الفئة العمرية الاقل سناً (الفئة الأولى).

وفي دراسة احمد عثمان وعزت حسن (2003) على عينة مكونة من (335) طالباً وطالبة بالفرقتين الاولى والرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق (137 طالباً وطالبة بالفرقة الاولي، 198 طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة) متوسط اعمارهم (18سنة و 9شهور للفرقة الاولى ،21 سنة وشهرين للفرقة الرابعة)، وتم تطبيق ادوات الدراسة على العينة (مقياس الذكاء الاجتماعي ومقياس الخجل من اعداد الباحثان ومقياس الشجاعة اعده مدحت ابو النصر ونشره اسماعيل عبد الكافي عام 2001 ، استبيان مكونات الدافعية ترجمة وتعريب عزت حسن عام 1999، بالاضافة الى الحصول على قوائم درجات التحصيل الدراسي)، وتوصلت نتائج

الدراسة الى وجود فرووق دالة احصائياً بين طلاب وطالبات الفرقة الاولى وطلاب وطالبات الفرقة الرابعة في جميع ابعاد الذكاء الاجتماعي وفي الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي لصالح طلاب وطالبات الفرقة الرابعة .

كما اجرى ايضا عبد المنعم السيد ونبيلة شراب (2008) دراسة على عينة مكونة من (280) طالباً وطالبة بكلية التربية بالعريش جامعة قناة السويس (162 طالباً وطالبة بالفرقة الاولي، 118 طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة)، وقام الباحثان بتطبيق ادوات الدراسة على العينة (مقياس العفو لسوارتونو واخران Suwartono عام 2007، مهام الضبط الانتباهى لنبيلة شراب، مقياس الذكاء الاجتماعى لجينى عام 2006)، وتوصلت نتائج الدراسة الى عدم وجود فروق دالة احصائياً بين طلاب وطالبات الفرقة الاولى (الاصغر) وطلاب وطالبات الفرقة الرابعة (الاكبر).

3ـ علاقة الذكاء الاجتماعي بالتخصص الدراسي:

لم تنل اشكالية علاقة الذكاء الاجتماعى بالتخصص الدراسى الاهتمام الكافى من الباحثين والدارسين، فالدراسات السابقة في هذا المجال قليلة ومنها دراسة احمد عثمان وعزت حسن (2003) على عينة مكونة من (335) طالباً وطالبة بالفرقتين الاولى والرابعة بكلية التربية بالزقازيق (155بالاقسام العلمية، 180 بالاقسام الادبية)، وتم تطبيق ادوات الدراسة التي تم الاشارة اليها سالفاً علي عينة الدراسة، واسفرت نتائج الدراسة عن :

- لاتوجد فروق دالة احصائياً بين التخصصات العلمية والتخصصات الادبية في الذكاء الاجتماعي .
- توجد فروق دالة احصائياً بين التخصصات العلمية والتخصصات الادبية في بعد واحد فقط من ابعاد الذكاء الاجتماعي وهو (الحكم في المواقف

الاجتماعية) لصالح التخصصات العلمية، اما في باقي الابعاد فلا توجد فروق دالة احصائياً بين التخصصات العلمية والتخصصات الادبية .

واجرت هبة فرحات (2003) دراسة على عينة مكونة من (127) طالباً وطالبة بالفرقة الثالثة والرابعة بكلية التعليم الصناعي بالسويس (84 تخصص صناعات كهربائية، 43 تخصص صناعات ميكانيكية)، وتم تطبيق ادوات الدراسة ومنها اختبار جورج واشنطون للذكاء الاجتماعى ترجمة وتعريب حسين الدرينى عام1984، وتوصلت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات الطلاب بقسمى الصناعات الكهربائية والصناعات الميكانيكية في الذكاء الاجتماعي لصالح متوسطات درجات طلاب قسم الصناعات الميكانيكية.

ويلاحظ من العرض السابق للدراسات التي تناولت الذكاء الاجتماعى والتخصص الدراسى ان هناك ندرة في هذه الدراسات ، فلم يحظ متغير التخصص الدراسى في علاقته بالذكاء الاجتماعى باهتمام البحوث السابقة – في حدود علم الباحث الحالى – باستثناء دراسة (Snyder & Michael ,1983) ، احمد عثمان وعزت حسن (2003) ، هبة محمد (2003).

ثانياً: الذكاء الاجتماعى وعلاقته بالتحصيل الدراسي:

يشير فؤاد ابو حطب (637,1996) ان التحصيل الدراسي يرتبط بآثار مجموعة من الخبرات التي يمكن وصفها بانها مقننه ومقصودة ويمكن التحكم فيها مثل برنامج معين للتعلم او التدريب له اهداف تعليمية محددة يسعي الى تحقيقها في المتعلمين او المتدربين .

ويعرف عبدالرحمن عيسوي (272,1997) التحصيل الدرسي بانه مقدار المعرفة او المهارة التي حصلها الطالب نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة .

ويضيف امين سليمان (66،1998) ان التحصيل الدراسي هو اكتساب الفرد للمعارف و المعلومات و المهارات المدرسية السابق تعلمها بطريقة علمية

منظمة ،ويقاس بالدرجة الكلية التي حصل عليها الطالب او التلميذ في الاختبارات الدراسية العادية في نهاية العام الدراسي .

ويعرف صلاح علام (2000،305) التحصيل الدراسي بانه درجة الاكتساب التي يحققها فرد او مستوى النجاح الذى يحرزه او يصل اليه في مادة دراسية او مجال تعليمي او تدريبي معين .

و يشير الجميل شعلة (2000 ، 113) ان التحصيل الدراسى بمفهومه التقليدى هو تحصيل المعارف و المعلومات اما بمفهومه الحديث فيعنى اكتساب الطالب للمعارف و المهارات الدراسية بطريقة علمية منظمة .

والتحصيل يعني ان يحقق الفرد لنفسه في جميع مراحل حياته منذ الطفولة وحتى نهاية عمره اعلى مستوى من العلم او المعرفة في كل مرحلة حتى يستطيع الانتقال الى المرحلة التي تليها والاستمرار في الحصول على العلم والمعرفة، ولذا فان التحصيل مرتبط عادة بالتعلم والدراسة، ومستوى التحصيل يقصد به العلامة التي يحصل عليها الطالب (الفرد) في أى امتحان مقنن يتقدم اليه ،او اى امتحان دراسي في مادة معينة قد تعلمها مع المعلم من قبل، والتحصيل الدراسي او الاكاديمي يقصد به ذلك النوع من التحصيل الذى يتعلق بدراسة اوتعلم العلوم والمواد المدرسية المختلفة، والعلامة التي يحصل عليها عبارة عن تلك الدرجة التي حصل عليها الطالب في امتحان دراسي في مادة معينة، واعلى علامة يحققها او يحصل عليها الطالب تعتبر الرقم القياسي التحصيلي الذي استطاع ان يصل اليه. (عمر نصر الله: 15,2004)

و يشير الانجاز الاكاديمى الى ما يحققه التلميذ او الفرد من نجاح وتقدم من خلال تعلمه المدرسي، والمستوي التعليمي الذى يصل اليه بالاعتماد على قدراته ومواهبه الشخصية والذى يكون له اكبر الاثر في تحديد مستقبله واتجاهاته الحياتية (عمر نصر الله : 133,2004)

ويعرف الباحث الحالى النجاح الدراسى اجرائياً بانه مجموع الدرجات التي حصل عليها طلاب الفرقة الاولى والرابعة بكلية التربية بالسويس وكلية التربية بالاسماعيلية في نهاية الفصل الدراسى الأول للعام الجامعى 2009 / 2010 .

ويشيرعمر نصر الله (2004،114) ان العلاقات الاجتماعية داخل المؤسسات التعليمية تقسم الى قسمين: علاقات ايجابية وعلاقات سلبية، فالعلاقات الاجتماعية الايجابية تتميز بمظاهر الحب والتعاون والمشاركة والاحترام مما يؤثر بالإيجاب على مستوى اداء الطلاب وتحصيلهم الدراسي فالعلاقة الايجابية لها دور كبير في ارتفاع الانجاز الاكاديمي للطالب (التحصيل الدراسي)، اما العلاقات السلبية تتمثل في مظاهر الكراهية والفراق والتشاحن مما يكون له دور في تدني الانجاز الاكاديمي للطالب .

و بفحص الدراسات السابقة في مجال الذكاء الاجتماعى فقد تبين ان بعضا منها تناول بحث العلاقة بين الذكاء الاجتماعى و التحصيل الدراسي.

ومن هذه الدراسات دراسة سنيدروميشيل (snyder&Michael,1983) والتى هدفت الى الكشف عن علاقة الذكاء الاجتماعى بالتحصيل الدراسى (فى مادتى الحساب والقراءة)، وتكونت عينة الدراسة من عينتين فرعيتين: الاولى (74) تلميذاً بالصفوف الاول والثاني والثالث الابتدائى تلقوا تدريباً لتنمية المهارات الاجتماعية لمدة شهرين، والثانية تكونت من (69) تلميذا من الصفوف الاول والثانى والثالث الابتدائى لم يتلقوا التدريب، وكشفت نتائج الدراسة عن :

1- وجود ارتباط دال احصائياً بين درجات الذكاء الاجتماعى ودرجات التحصيل في مادتي الحساب والقراءة لدى العينتين .

2- يمكن التنبؤ بدرجات تحصيل التلاميذ في مادتي الحساب والقراءة من درجات الذكاء الاجتماعى.

كما اجرى لومان وليمان (Lowman & Leeman , 1988) دراسة هدفت الى التعرف على ابعاد الذكاء الاجتماعى والكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعى وكل من الذكاء الاكاديمي والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة (149) طالبة جامعية تتراوح اعمارهن بين (18-25) سنة، وتم تطبيق ادوات الدراسة على العينه (مقاييس الاهتمامات والحاجات الاجتماعية المهنية – استمارة السلوك الملاحظ – مقاييس المعرفة الاجتماعية)، وتوصلت نتائج الدراسة الى ان الارتباط بين درجات الذكاء الاجتماعى والتحصيل الدراسي غير دال احصائياً .

وقام ايضاً راجيو وآخران (Riggio et al. , 1991) بدراسة هدفت الى بحث العلاقة بين الذكاء الاجتماعى- مقاساً ببطارية راجيو للمهارات الاجتماعية عام1986واختبار المعرفة الاجتماعية واختبار العوامل الاربعة لاوسيلفان وجيلفورد 1976 – والذكاء الاكاديمي والدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى عينة مكونة من (171) طالباً وطالبة من المتقدمين لقسم علم النفس بالجامعة (67٪ منهم اناث)، واظهرت النتائج ان هناك علاقة ارتباطية مرتفعة نسبياً بين الذكاء الاجتماعى والتحصيل الدراسي .

وأشارت نتائج دراسة اوليفر (Oliver , 1994) التي هدفت الى معرفة العلاقة بين الذكاء الاجتماعى والتأثير الاجتماعى والذكاء الاكاديمى من ناحية والتحصيل الدراسي من ناحية اخرى، وتكونت عينة الدراسة من (85) تلميذاً بالصف الخامس الابتدائى طبق عليهم مقياساً للذكاء الاجتماعى ومقياس للتأثير الاجتماعى مع حصول الباحث على درجات التحصيل الدراسي ودرجات الذكاء الاكاديمى من سجلات المدرسة التابع لها التلميذ، واظهرت نتائج الدراسة:

1- وجود علاقة دالة احصائياً بين درجات التلاميذ على مقياس الذكاء الاجتماعى ودرجات تحصيلهم الدراسي.

2- وجود تأثير دال احصائياً للذكاء الاجتماعى على التحصيل الدراسي .

وفي دراسة لاحمد عثمان وعزت حسن (2003) هدفت الى الكشف عن تأثير الذكاء الاجتماعي على التحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (335) طالباً وطالبة بالفرقتين الاولى والرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق (155 ذكور، 180 اناث) (137 الفرقة الاولى، 198 الفرقة الرابعة)، طبق عليهم مقياس الذكاء الاجتماعى ومقياس الخجل الاجتماعى ومقياس الشجاعة واستبيان مكونات الدافعية بالاضافة الى درجات التحصيل الدراسي لعينة الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة الى وجود تأثير دال احصائياً للذكاء الاجتماعى على التحصيل الدراسي .

كما قام ايضا ابراهيم المغازى بدراسة (2003) هدفت الى الكسف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعى والتحصيل الدراسي وكذلك تحديد نوع العلاقة بين الذكاء الاجتماعى والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (130) طالبة من طالبات السنة الثانية من المرحلة الثانوية العامة بمدرسة المحلة الكبرى الثانوية بنات بالمحلة الكبرى، طبق عليهم اختبار الذكاء الاجتماعى اعداد محمد عماد الدين اسماعيل وسيد عبد الحميد مرسي ومقياس الاصالة لعبد الستار ابراهيم، بالاضافة للحصول على الدرجة الكلية التي حصلت عليها الطالبات في نهاية السنة الثانية الثانوية، واظهرت نتائج الدراسة انه توجد علاقة موجبة دالة احصائياً عند مستوى (05 ,) بين الذكاء الاجتماعى والتحصيل الدراسي، اى انه بزيادة مستوى الذكاء الاجتماعى يزداد التحصيل الدراسي، كما اشارات نتائج الدراسة ان العلاقة بين الذكاء الاجتماعى والتحصيل الدراسي علاقة خطية بمعنى اذا زاد الذكاء الاجتماعى لدى لطالبات في المرحلة الثانوية زاد التحصيل الدراسي.

واجرت هبة فرحات (2003) دراسة هدفت الى التعرف على القدرات المرتبطة بالنجاح الدراسي لطلاب كلية التعليم الصناعي بالسويس ، وتم تطبيق ادوات الدراسة التي تقيس القدرات التي حددتها الباحثة ومنها الذكاء الاجتماعى

مقاساً باختبار جورج واشنطون للذكاء الاجتماعي ترجمة واعداد حسين الدريني عام1980 على عينة الدراسة التي تكونت من (127) طالب وطالبة (60 ذكور، 67 اناث) من طلاب الفرقة الثالثة والرابعة بكلية التعليم الصناعي بالسويس ،وتوصلت نتائج الدراسة الى ان الذكاء الاجتماعي من اهم القدرات المؤثرة في التحصيل الدراسي .

كما اجرى عبد الحميد رجيعة (2009) دراسة كان من بين أهدافها تحديد العلاقة بين الذكاء الاجتماعي، والتحصيل الاكاديمي، وكذلك امكانية التنبؤ بالتحصيل الاكاديمي من خلال الذكاء الاجتماعي، وتم تطبيق ادوات الدراسة (مقياس الذكاء الاجتماعي لابراهيم المغازى عام 2005 ومقياس كارول رايف لادراك جودة الحياة النفسية بالاضافة الى الحصول على درجات التحصيل الاكاديمى للطلاب في نهاية العام الجامعى 2007/ 2008) على عينة الدراسة التي تكونت من (451) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية بالسويس جامعة قناة السويس (47 ذكور ،404اناث)، وتوصلت نتائج الدراسة الى عدم وجود ارتباط دال احصائياً بين الذكاء الاجتماعي والتحصيل الاكاديمي.

الفصل الثالث
الكفاءة الاجتماعية



الفصل الثالث

الكفاءة الاجتماعية

مقدمة:

من أهم العوامل التي يحتاجها مجتمع اليوم هو الفرد الكفء اجتماعياً وشخصياً ومهنياً ... إلخ، الذي يستطيع التكيف والتواصل والتأقلم مع الآخرين في إطار الجماعة التي يعيش فيها، ومن ثم تُعد دراسة السلوك الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من أهم موضوعات علم النفس بصفة عامة، وعلم النفس الاجتماعي بصفة خاصة، فهذا النمط من انماط السلوك الذي يرتبط بحياة الطفل وتنشئته الاجتماعية، ويؤثر في حياته الاجتماعية وحياته المدرسية بصفة خاصة لان هذه المرحلة هي مرحلة اكتساب المهارات والعادات السلوكية والاتجاهات والقيم اللازمة لإعداد رجل الغد.

ففي تفاعلنا اليومي مع الآخرين يستخدم كل منا العديد من أشكال الاتصال لكن هناك ما يميز الشخص الكفء القادر على الاتصال والتأثير في الآخرين بمهاراته المتميزة سواء في الاتصال اللفظي أو غير اللفظي، فهو متحدث بارع في استخدام الألفاظ، ويجيد الانصات، ومتفوق في جوانب الاتصال غير اللفظي ومهاراته. (ممدوحة سلامة، 1990: 159)

والتنبؤ بنجاح الفرد في علاقاته الاجتماعية يتوقف في المقام الأول على ما يتوفر لنا من معلومات عن مختلف جوانب شخصيته، خصوصاً الدور الذي تلعبه انماط التنشئة الاجتماعية في سلوك الفرد داخل إطار المجتمع الذي ينتمي إليه، ولا نستطيع ان نغفل ان التأثير من جانب المجتمع على أي فرد لا يكون في نفس الدرجة، وكذلك عنصر الفروق الفردية والقدرة على فهم الآخرين، والتصرف بحكمة في المواقف الاجتماعية تكون تابعة ضمن التفاعل الاجتماعي المعقد لإدراكات الأفراد الاجتماعية، والمعرفة الاجتماعية، وقدرات الأداء الاجتماعي.

وتعد الكفاءة الاجتماعية أحد الجوانب الرئيسية التى تحدد طبيعة العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين الأفراد من حيث مدى اتصافها بالدفىء والعلاقات الودية، كما يمكن اعتبارها مؤشراً جيداً للصحة النفسية نستطيع الحكم من خلاله على مدى التوافق الشخصى والاجتماعى، كما نجد ان تنوع أبعادها يكسبها أهمية خاصة حيث تساعد على التقبل الاجتماعى، والتفاعل والتعاون الإيجابى وتكوين الصداقات وذلك من منطق حاجة الفرد إلى غيره لإشباع حاجاته النفسية والاجتماعية سعياً لحو تدعيم العلاثات الاجتماعية وضمان استمراريتها.

ولما كان مجتمعنا إليوم يمر بمرحلة من أخطر المراحل، واصة في ظل التحديات والصعوبات التى تواجهه وظهور مفاهيم عصرية مثل العولمة، وصراع الثقافات. لذا يعد الاكتفاء الذاتي والاعتماد على الذات في مختلف مجالات الحياة، وإعداد الفرد الجيد ذى الكفاءة الاجتماعية، طريق النجاه والتغلب على هذه التحديات ومواجهتها (إبراهيم المغازى، 2004: 469)، حيث يشير عبدالفتاح درويش (2006: 436) إلى ان مجتمعنا في الوقت الحاضر يحتاج إلى الفرد الكفء اجتماعياً الذى يستطيع ان يتفاعل بوعى مع مستجدات العصر وتحدياته.

الكفاءة الاجتماعية .. عرض تاريخى:

ان المتصفح للتراث السيكولوجى الخاص بموضوع الكفاءة الاجتماعية يجده- مثله مثل جل موضوعات علم النفس الاجتماعى – له تاريخ علمى قصير وماض فلسفى طويل يمتد في أعماق الحضارة الانسانية.(أسامة الغريب، 2003 : 3)

فيذكر كورسينى (Corsini,1994:443) ان البدايات الأولى للاهتمام الغلمى بموضوع الكفاءة الاجتماعية تعود إلى عشرينيات القرن الماضى، حيث يشير كازدين (Kazdin, 2000:334) إلى ان المناهج الدراسية الأمريكية تضمنت تدريس مقررات لمهارات القيادة واتخاذ القرار وكذا تنمية المهارات الشخصية والتفاعلية لدى المتعلمين والتى تعرف حالياً بالمهارات الاجتماعية.

وخلال العشرينيات أيضاً وكما يذكر كل من شاكر عبدالحميد (1989:183)، وعثمان الخضر (2002 : 154) فقد حاول ثورندايك Thorndike تعريف الذكاء الاجتماعي باعتباره واحد من مجالات ثلاثة للذكاء وهى: المجال الأول وهو المجال الاجتماعي: والذى يعكس قدرة الفرد على حسن التعامل مع الاخرين في مواقف التفاعل الاجتماعى، وأما الثانى فهو المجال الميكانيكى، وأخيراً المجال الثالث وهو المجال المجرد.

وفي هذا الصدد يرى مؤلف الكتاب ان نمو الكفاءة الإجتماعية يعد هدفاتَ أساسياً لجميع المتعلمين حيث انهم عرضه لخطر الفشل في مكونات الكفاءة الاجتماعية، وذلك يرجع للقصور الذين يعانون منه في أداء المهام، والمهارات الاجتماعية في المواقف البيئية المختلفة، ذلك القصور والخلل في الكفاءة الاجتماعية لدى الأفراد يؤدى بدوره إلى انخفاض فرص توافقهم الاجتماعى وكذا يضاعف من احساسهم بالعجز عن التعلم.

لذا يرى مؤلف الكتاب ان التدخل السيكولوجى لتحقيق وتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد المجتمع من خلال غرس وتنمية الخصال، والانماط السلوكية اللازمة للتفاعل، وبناء العلاقات الاجتماعية المثمرة مع الاخرين، وتحقيق التوافق الاجتماعى لديهم وهو ما ينادى به المؤلف.

تعريف الكفاءة الاجتماعية Social Competence

تؤكد الدراسات التربوية والنفسية الحديثة على أهمية مصطلح الكفاءة الاجتماعية وتعتبره من أهم المصطلحات التي ينبغى ان تنمى لدى الفرد، كما ان معرفة الكفاءة الاجتماعية تساعدنا في الكشف والتعرف على الذين يعانون من قصور في الكفاءة الاجتماعية، والمعلرضين للفشل الاجتماعى حتى يتم التغلب على مشكلاتهم وزيادة توافقهم وتكيفهم مع الأفراد الذين يعيشون ويتفاعلون معهم باستمرار في مختلف المواقف الحياتية.

ومن هذا المنطلق سوف يعرض مؤلف الكتاب لمفهوم الكفاءة الاجتماعية – رغم ندرة وقلة البحوث والدراسات العربية التي تناولته وذلك على النحو التالي:

يعرف طلعت منصور (ب.ت: 486) الكفاءة الاجتماعية بانها "القدرة على التفاعل السليم مع الآخرين والحظوة بمكانه اجتماعية وسطهم".

ويشير فؤاد أبوحطب (1988: 8) إلى انها "إحدى كفاءات الذكاء ذات المحتوى الاجتماعي، وتتعلق بالاتصال بالآخرين وهي إحدى نواتج النموذج الفرعي للذاكرة والتي يتطلب لنجاحها وجود رصيد مختزن من آثار الخبرة السابقة التي تتجأوز اختبار الزمن وتعتمد على استراتيجيات التفكير ومهارات التعلم السابقة".

ويذكر مجدى حبيب (1990: 3) ان الكفاءة الاجتماعية هي "درجة إحساس الفرد بالارتياح في المواقف الاجتماعية واستعداده لبذل كل جهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية، والاندماج جيداً داخل المجموعة، والشعور بالثقة تجاه السلوك الاجتماعي، وتحقيق التوازن المستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية".

ويعرف بريان (Bryan, 1994: 304 – 305) الكفاءة الاجتماعية بانها "البناء المتعدد الأبعاد الذي يتضمن العلاقات الإيجابية مع الآخرين والدقة والمعرفة الاجتماعية الملائمة للعمر وغياب السلوكيات اللاتوافقية والمهارات الاجتماعية الفعالة".

ويشير جونسون (Johnson, 1995: 1) إلى ان الكفاءة الاجتماعية هي "القدرة على استخدام المهارات الاجتماعية المناسبة في شتى مجالات الحياة".

ويذكر صلاح السرسى (1998: 137) ان الكفاءة الاجتماعية هى "الخصائص والانماط السلوكية اللازمة للتفاعل وبناء العلاقات الاجتماعية المثمرة مع الآخرين".

وتعرف ابتسام حسين (2000 : 24) الكفاءة الاجتماعية بانها "القدرات والخصائص الشخصية التي تسمح للفرد باستخدام المهارات الاجتماعية اللازمة التى تؤهله للتفاعل بإيجابية وكفاءة داخل المجتمع والقيام بجميع الادوار والمهام المناسبة لمرحلته العمرية".

في حين يشير إبراهيم أحمد (2000 : 29) إلى ان الكفاءة الاجتماعية "مفهوم يتضمن الكفاح الاجتماعى وبذل كل جهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية، وتحقيق توازن مستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية".

كما قدم أسامة الغريب (2003 : 35) تعريفاً للكفاءة الاجتماعية ينص على انها "نسق من المهارات المعرفية والسلوكية والوجدانية التى تيسر صدور سلوكيات اجتماعية تتفق مع المعايير الاجتماعية أو الشخصية أو كليهما معاً وتساهم في تحقيق قدر ملائم من الفعالية والرضا، على المستويين البعيد والقريب، في مختلف مواقف التفاعل الاجتماعى مع الآخرين".

ويعرف إبراهيم المغازى (2004 : 479 - 480) الكفاءة الاجتماعية بانها "الاحساس بالارتياح في المواقف الاجتماعية، وبذل الجهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية، والشعور بالثقة تجاه السلوك الاجتماعى، وتحقيق التوازن اتلمستمر بين الفرد وبيئته لاشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية للفرد منها".

كما تعرف مشيرة يوسف (2005 : 78) الكفاءة الاجتماعية بانها "القدرات أو المهارات والسلوكيات الملائمة التي يظهرها الفرد في تفاعله الاجتماعى ليتواصل

مع الآخرين بفاعلية، وذلك من خلال مهارات اتصال وهي بذلك تعتبر سمة عامة توجد لدى الأفراد بدرجات متفاوته".

وأخيراً قدمت هدى حبشي (2007 : 94) تعريفاً للكفاءة الاجتماعية ينص على انها "سلسلة من المهارات المعرفية والسلوكية والوجدانية التى تنشأ بين الأفراد أثناء التفاعل الاجتماعى وتكون متفقة مع المعايير الاجتماعية أو الشخصية أو كليهما معاً، وتساهم في تحقيق قدر من الفاعلية والرضا في مواقف التفاعل الاجتماعى مع الآخرين وتنعكس الكفاءة الاجتماعية في صورة مهارات التواصل الاجتماعى وتوكيد الذات، الصداقة، حل المشكلات الاجتماعية ويكون التوافق النفسى محصلة لهذه الكفاءة الاجتماعية".

مما سبق عرضه من تعريفات الكفاءة الاجتماعية يتضح ان الكفاءة الاجتماعية نسق يشتمل على مجموعة من المهارات المركبة والانماط الشخصية والمعارف التي يمكن ان تظهر في السلوك الاجتماعي وتجعل الفرد على أهبة الاستعداد. كذلك هي نتاج تفاعل الانسان بمهاراته الاجتماعية وميوله وحاجاته وحوافزه واتجاهاته نحو العمل مع الآخرين مع إمكانات البيئة التي تؤثر بدورها في استعدادات الفرد نحو الأعمال والانشطة الاجتماعية. وعليه يقدم مؤلف الكتاب تعريفاً للكفاءة الاجتماعية ينص على انها "نتاج تفاعل الانسان بمهاراته الاجتماعية وميوله وحاجاته وحوافزه واتجاهاته نحو العمل مع الآخرين في ضوء إمكانات البيئة التي تؤثر بدورها في استعدادات الفرد نحو الأعمال والانشطة الاجتماعية".

أبعاد (مكونات) الكفاءة الاجتماعية:

نجد ان للكفاءة الاجتماعية ثلاثة أبعاد هى:

1- التوافق الاجتماعى:

يعد التوافق الاجتماعى المدى الذى يتحقق من الاهداف الارتقائية المناسبة والمحددة اجتماعياً لكل مرحلة عمرية وذلك فيما يتعلق بالأداء الاجتماعى

والانفعالى والأسرى والجوانب المتعلقة بالعلاقات الحياتية. أى انه يمكن التعرف على التوافق الاجتماعى من خلال المترتبات النفسية التي تعود على الفرد من خلال الطريقة التي يسلك بها في المواقف الاجتماعية المختلفة ودرجة كفاءة أداءه للمتطلبات الاجتماعية في المجالات المتعددة مثل الأسرة، الزواج، العمل، والصداقة.(ابتسام حسين، 2000: 28 - 29)

2ـ السلوك الاجتماعي:

تشير مشيرة يوسف (2005: 76) إلى ان السلوك الاجتماعى هو ما يقوم به الفرد وما يقوله بالدرجة التى يستجيب بها للمواقف الاجتماعية الأولية ذات العلاقة، والتى تستوفى المحكات الاجتماعية المقبولة. وترى ان سلوك الفرد الاجتماعي يتحدد بناء على التفاعل بينه وبين البيئة التى يعيش فيها، وان للسلوك الاجتماعى معايير اجتماعية بناء عليها يتوقف سلوك الفرد. ومن ثم فان الكفاءة الاجتماعية تتوقف على السلوك اتلاجتماعى الإيجابى والذى له تأثير قوى على التوافق.

3ـ المهارات الاجتماعية:

يقصد بالمهارات الاجتماعية عادات وسلوكيات مقبولة اجتماعياً يتدرب عليها الطفل إلى درجة الإتقان والتمكن من خلال التفاعل الاجتماعى الذى يعد بمثابة مشاركة بين الأطفال من خلال مواقف الحياة إليومية تفيد في إقامة علاقات بين الآخرين في محيط مجاله النفسى.(عادل عبدالله، 2001: 48)

ويذكر أسامة الغريب (2003: 41) ان مصطلح المهارات الاجتماعية يشير إلى رصيد من السلوكيات المتعلمة التى تستخدم لتحقيق أهداف متنوعة، والحصول على التدعيم في سياقات التفاعل مع الآخرين.

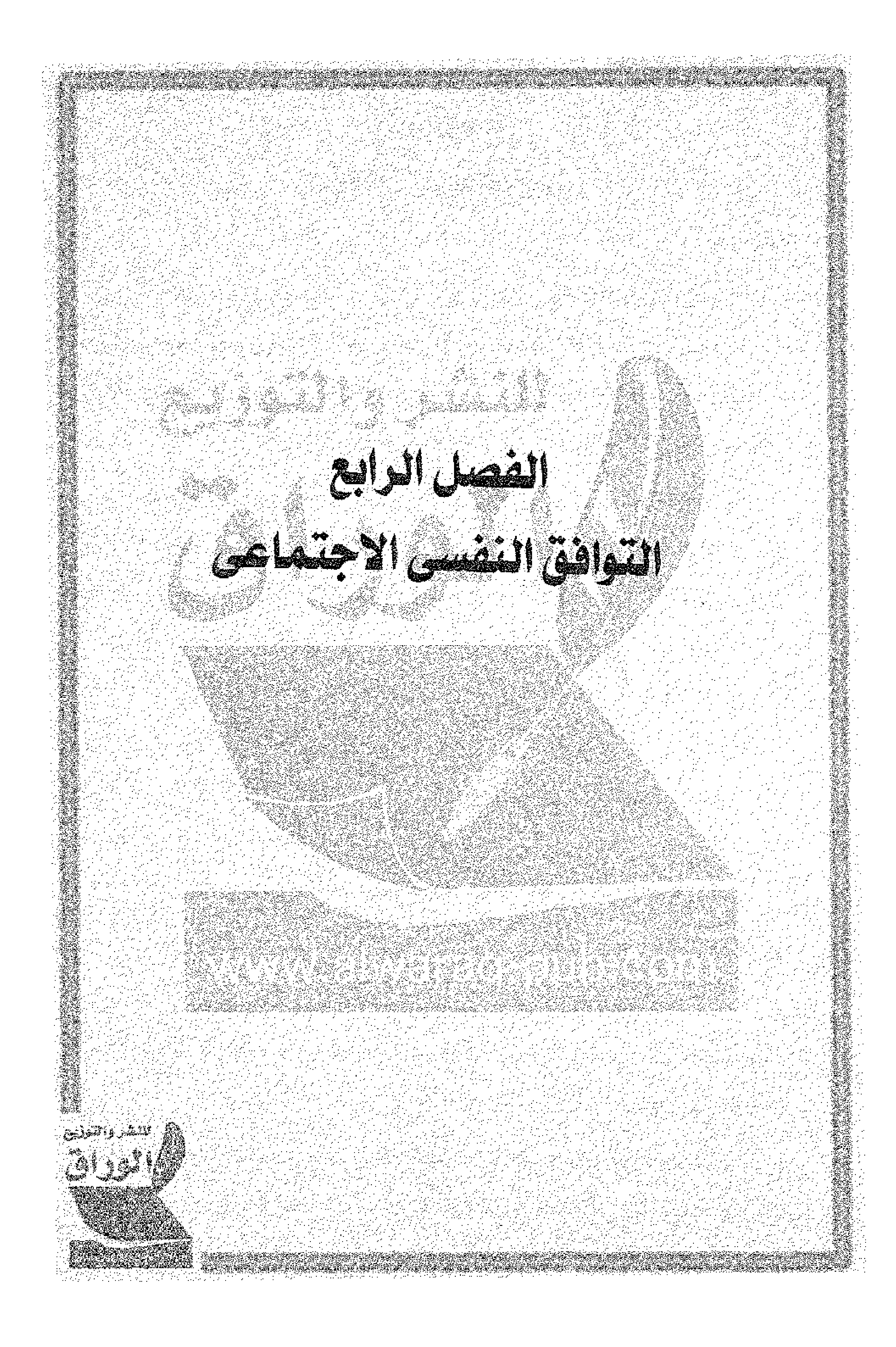
في حين يعتبر إسلام النمر (2007: 60) المهارات الاجتماعية مجموعة من الانماط السلوكية والمعرفية وما يسبقهما من استعداد فطرى يتمثل في النضج

والدافعية، مما يؤدى إلى التقبل الاجتماعى والتفاعل الاجتماعى والتعاون الإيجابى والقدرة على تكوين الصداقات بإتقان.

بينما يرى عبدالمنعم حسيب ونبيلة شرّاب (2008: 137) ان المهارات الاجتماعية هى شعور الفرد بالكفاءة في التعامل مع المواقف الجديدة، ومع الأشخاص الذين يعرفهم لأول مرة، وقدرته على التوافق، والتفاعل، والتواصل الاجتماعى معهم.

ويرى المؤلف ان للكفاءة الاجتماعية مجموعة من الأبعاد تتلخص فيما يلي:

1. التفهم ويضم: (تنمية الآخرين، فهم الآخرين، توجيه الخدمة، والوعى السياسى).
2. المهارات الاجتماعية وتضم: (التأثير، المشاركة والتعاون، عامل التغير، القيادة، التواصل، الفقدرات الجماعية، بناء الروابط، وإدارة الصراع).



الفصل الرابع

التوافق النفسى الاجتماعى

الفصل الرابع

التوافق النفسى الاجتماعى

مقدمة:

لم يعد الانسان قادرا على ان يساير بعواطفه وقيمه وذاته ما ينتجه بعلمه وفكره وعقله ويتمثله ويهضمه، فأصبح غريبا عن عالمه النفسى رغم مابناه وشيده من عوالم حصينة به ولم تعد علاقته بالبيئة المحيطة علاقة ود وأمن بل أصبح القلق والخوف والصراع والتوتر والملل وغيرها سمات مميزة لعصرنا.

والتوافق بصفة عامة نسبي ويختلف من شخص لأخر ولنفس الشخص من مرحلة حياتية لأخرى ومن مجتمع لأخر فهو العملية الرئيسية التي يتخذها علم النفس موضوعاً له وهو المطلب الذي يسعى الانسان دائماً للوصول إليه ويستغرق حياة الانسان النفسية، ويكون الانسان سوياً بقدر ما استطاع تحقيقه وغير سوي إذا فشل في تحقيقه وقد يصل إلي الاضطراب النفسي بفشله في تحقيق التوافق. (ابراهيم ابو زيد، 1987).

ويشير مفهوم التوافق عند وولمان (Wolman, 1989) إلى وجود علاقة منسجمة مع البيئة تتضمن القدرة على إشباع معظم حاجات الفرد وتلبية معظم المطالب البيولوجية والاجتماعية والتي يكون الفرد مطالباً بتلبيتها.

تعريف التوافق:

عملية التوافق سلسلة من الخطوات تبدأ عندما يشعر الفرد بالحاجة إلى تحقيق شيء ما وتنتهي بإشباع هذه الحاجة وبين بدايتها ونهايتها يحاول الفرد تخطي العقبات التي تحول دون إشباع هذه الحاجات.

ولاتساع مفهوم التوافق فقد تعددت منظورات أو وجهات النظر واختلفت فيما بينها على أساس الوجهة التي تتناول من خلالها تعريف التوافق.

وهناك عدة اتجاهات لتعريف التوافق هي:

(1) **الاتجاه الثنائي:**- ويري أصحاب هذا الاتجاه ان هناك مجالات كثيرة للتوافق ولكنها تنحصر في اتجاهين أساسيين للتوافق هما التوافق الشخصي والتوافق الاجتماعي.

• **التوافق النفسي أو الشخصي أو الذاتي** " Psychological Adjustment "

يقوم هذا الاتجاه أساساً على الاهتمام بالجانب السيكولوجي في الفرد حيث يرى أصحاب هذا الاتجاه ان التوافق يتحقق بإشباع حاجات الفرد ودوافعه وهذا يعني ان التوافق هدفه خفض للتوتر ويتحقق هذا عن طريق الاعتدال في الإشباع، إشباع عام لا إشباع لدافع واحد على حساب دوافع أخرى، والتوافق يتميز بالضبط الذاتي وتقدير المسئولية. (سميحة سهمود، 1999).

يتم تنظيم العلاقات الداخلية الذاتية بشكل يحقق للفرد الرضي عن النفس وعدم كرهها أو النفور منها أو السخط عليها، بالإضافة إلى خلو الفرد من التوترات والصراعات التي تقترن بمشاعر الذنب والضيق والشعور بالنقص. (مصطفي فهمي، 1979).

ويعرفه حامد زهران (1977) بانه يتضمن السعادة مع النفس والرضا عن النفس وإشباع الدوافع والحاجات الداخلية الأولية الفطرية والفسيولوجية والثانوية والمكتسبة.

ويحدد محمود عكاشة (1992) خصائص التوافق الشخصي الجيد بالقدرة على مواجهة المشكلات التي تعترضه في الواقع وإمكانية توجيه سلوكه ووضع الخطط المستقبلية، الخلو من الأعراض العصابية، الصحة العقلية.

كما عرفه محمود موسي في تهاني عبد اللطيف (1985) انه يقصد به التحرر من توتر الحاجة والشعور بالارتياح بعد تحقيق الهدف ويعيش الانسان سلسلة من

التوافقات بسيطة تتحقق أهدافه فيها بسهوله وبعضها توافقات صعبة تواجهه فيها العوائق ويتعرض للإحباط والصراع والقلق ويلجأ إلى الحيل الدفاعية.

ويسير في هذا الاتجاه علاء الشعراوي (1997) حيث أوضح ان التوافق يشير إلى إحساس الفرد بقيمته، والثقة بالنفس والتحرر من الميل إلى الانفراد والخلو من الإعراض العصابية، كما تتصف تصرفاته بالثبات النسبي.

كما عرفه أحمد راجح (1999) ان التوافق يقصد به قدرة الفرد على التوافق بين دوافعه المتصارعة توفيقاً يرضيها جميعاً إرضاء متزناً.

كما يري انصار هذا الاتجاه التركيز علي إشباع الحاجات التي تثيرها الدوافع مع عدم أهمال الجوانب النفسية والاجتماعية، والاهتمام بالجانب البيئي والجانب النفسي الاجتماعي. (سامي هاشم، 2000).

ونلاحظ ان هذه التعريفات قد اتفقت على ان التوافق هو إشباع حاجات الفرد فركزت على حاجاته البيولوجية وحاجاته النفسية أيضاً حيث يشعر الفرد بالرضا عن نفسه ويقلل من الصراعات والشعور بالذنب أو النقص وأهملت الاهتمام بالآخرين أو المجتمع المحيط.

- **التوافق الاجتماعي** Social Adjustment

ويقوم هذا الاتجاه أساساً على ان التوافق هو عملية اجتماعية تقوم على مسايرة الفرد لمعايير المجتمع، ولمواصفات الثقافة التي تربى فيها وذلك من خلال قدرته على القيام باستجابات متنوعة تلائم المواقف المختلفة وتشبع رغباته وحاجاته.

وهذا يعني ان التوافق من وجهة نظر أصحاب هذا الاتجاه يعكس أسلوب الفرد في مواجهة ظروف الحياة وحل مشكلاته وتحقيق التوافق عن طريق إرضاء الجماعة.

هذا الاتجاه قد ركز على مدى موافقة سلوك الفرد لقيم المجتمع بحيث يكون السلوك مقبولاً اجتماعياً، كما عرفه بوهيم في أحمد جاسر (1980) بانه حالة تعبر عن التكامل الاجتماعي والذي يعتبر مقبولاً اجتماعياً ومرضياً للفرد شخصياً.

أما محمود الزيادي (1969) فقد عرفه بانه هو القدرة على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين على ان تكون هذه العلاقة مثمرة وممتعة وتتسم بقدرة الفرد على الحب والعطاء والعمل المنتج الفعال الذي يجعل الفرد شخصاً نافعاً في محيطه الاجتماعي.

وعرفه حامد زهران (1978) بالسعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي وتقبل التغير الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي السليم والعمل لخير الجماعة.

أما فؤاد البهي (1981) فقد عرفه بانه حالة من الانسجام بين الفرد وبيئته الاجتماعية.

ان التوافق يعنى النجاح في الانسجام مع المجتمع وسلوك التوافق هو سلوك سوى مع المحيط فيعرفه عبد العزيز القوصي (1982) بانه سلوك الشخص في تعامله مع بيئته الاجتماعية والمادية والتوافق المناسب يدل على الصحة النفسية وعدم قدرة الشخص على التوافق المناسب لبيئته المادية والاجتماعية يمكن ان يدل على سوء صحته النفسية.

ويتفق كلاً من مصطفى فهمي (1979) ومحمد الهابط (1983) وسميحة سهمود (1999) مع التعريف السابق حيث يعرف التوافق على انه عملية ديناميكية مستمرة يهدف بها الشخص إلى تغيير سلوكه أو ظروف مجتمعه ليكون بينه وبين مجتمعه علاقة أكثر توافقاً وتكيف، فالانسان محصلة نفسية اجتماعية.

ويعرفه جابر عبد الحميد (1986) بانه تفاعل بين سلوك الفرد والظروف البيئية بما في ذلك الظروف التي تنبعث من داخل الفرد، فما يحدث من تفاعل بين سلوك الفرد وحاجة من حاجاته الفسيولوجية كالجوع ما هو إلا نوع من التكيف أو التوافق، ويشتمل هذا التعريف أيضا على توافق الانماط السلوكية مع الدوافع الاجتماعية ودوافع الذات عند الفرد في علاقتها مع الظروف البيئية المتانية.

كما عرفه عبد المنعم الحفني (1994) بالعملية التي يدخل بها الفرد في علاقة متناسقة أو صحية مع بيئته مادياً أو اجتماعياً.

وعرفه مجدي عبد الملك (1996) بانه قدرة الفرد على التوائم والتكيف السليم لبيئته المادية والاجتماعية في شتى صورها (البيئية والأسرية والمهنية والمدرسية والثقافية والعاطفية والدينية).

كما عرفه علاء الشعراوى (1997) على انه يعبر عن اعتراف الفرد بالمستويات الاجتماعية واكتسابه للمهارات الاجتماعية والتحرر من الميول المضادة للآخرين.

وعرفه أحمد راجح (1999) بانه هو قدرة الفرد على عقد علاقات اجتماعية بين الفرد والمحيطين به وتتسم هذه العلاقات بالتسامح والإيثار فلا يشوبها الشك أو العدوان أو عدم الاهتمام بمشاعر الآخرين.

كما عرفه نيكولاس (Nicholas, 1984) في بديعة بنهان (2001) بانه العملية المستمرة التي يقوم بها الفرد للتكيف والتلاؤم مع المحيطين به من أجل إشباع حاجاته المختلفة.

ويرى مؤلف الكتاب ان التعريفات في هذا الاتجاه اتفقت على ان التوافق هو حالة الفرد في الانسجام مع المجتمع ومسايرة قيمه وعاداته وتقاليده وإقامة

علاقات اجتماعية مثمرة وممتعة مع الآخرين ولكن دون الاهتمام بالبعد الشخصي للفرد.

(2) الاتجاه التكاملي: ويتفق أصحاب هذا الاتجاه مع الاتجاه الثنائي إلا انه يضيف ان:

•التوافق عملية تكامليه:-

ويقوم هذا الاتجاه أساساً على التفاعل والتكامل بين الاتجاهين السابقين فالتوافق عملية ذات شقين فهي تتضمن انتساب الفرد إلى المجتمع بطريقة أكثر فعالية وفي الوقت نفسه يقدم المجتمع الوسائل لتحقيق الطاقة الكامنة داخل الفرد للإدراك والشعور والتفكير والنشاط الخلاق مشتملة على التغير الحادث في المجتمع ذاته.

ولان الفرد والمجتمع يرتبط كل منهما بالأخر في علاقة تأثيرية متبادلة فكلاهما لا يمكن تصوره بدون الأخر، وحيث ان تقييم سلوك الفرد يتم في إطار صحته العقلية فان تقييم المجتمع أو جوانب معينه فيه يتم بالصورة نفسها.

وهذا الاتجاه جمع بين إشباع احتياجات الفرد البيولوجية والنفسية والقدرة على التلاؤم مع المجتمع بحيث يتم إشباع الحاجات في إطار قيم الجماعات والمجتمع الذي يعيش فيه.

فعرفه كمال دسوقي (1976) بانه عملية إشباع حاجات الفرد التي تثير دوافعه بما يحقق الرضا عن النفس والارتياح لتحقيق التوتر الناشئ عن الشعور بالحاجة ويكون متوافقا إذا هو أحسن التعامل مع الآخرين بشان هذه الحاجات وأجاد تناول ما يحقق رغباته بما يرضيه ويرضى الغير.

وقد أشار حامد زهران (1978) إلى عنصر البيئة في التغير الذي يحدثه الفرد ليتم التوافق المنشود فهو يعرف التوافق النفسي انه عملية ديناميكية مستمرة تتناول

السلوك والبيئة (الطبيعية - الاجتماعية) بالتغير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته أي ان التوافق يستهدف تحقيق الغرض وإشباع الحاجات ويكون ذلك بالتغير (إعادة تنظيم الخبرة الشخصية) أو بالتغيير (إعادة تنظيم عناصر البيئة).

ويعرفه لازارويس في أحمد جاسر (1980) بانه هو العملية التي بواسطتها يحاول الفرد ان يتعامل ويسيطر على القوى المختلفة في الحياة وهو عمل إيجابي يحاول الفرد من خلاله التعديل في نفسه وفي الظروف الخارجية معا.

ويتفق كلاً من مصطفى فهمي (1979) ومحمد الطحان (1992) على ان التوافق هو العملية الديناميكية المستمرة التي يهدف بها الشخص إلى ان يغير سلوكه ليحدث علاقات اكثر توافقا بينه وبين البيئة ويتفق معه.

كما عرفه جابر عبد الحميد (1986) بانه تفاعل بين الفرد وظروف البيئة بما في ذلك الظروف التي تنبعث من داخل الفرد نفسه وانه عملية مستمرة تتحقق بإشباع الفرد لحاجاته ودوافعه وذلك من خلال توفيق الفرد بين رغباته والظروف البيئية المحيطة به بما يحقق له الرضا والارتياح.

كما عرفه عباس عوض (1988) بانه الحالة التي يستطيع فيها الشخص إدراك الجوانب المختلفة للمواقف التي تواجهه ومن ثم القدرة على الربط بين هذه وما لدية من دوافع وميول وخبرات وأهداف مما يساعده على تحديد نوع الاستجابة وطبيعتها وبما يتفق ومقتضيات الموقف الراهن ومما يؤدى بالفرد إلى التوافق مع البيئة بشكل سليم مما يترتب عليه الشعور بالرضا والسرور.

أما مجدة احمد (1991) فتعرفه على انه يعنى قدرة الفرد على التكيف مع الواقع تكيفا ذاتياً واجتماعياً ويتمثل التكيف الذاتي في قدرة الفرد على حل صراعاته الداخلية باستمرار حلا ملائماً والتكيف الاجتماعي يعنى قدرة الفرد على ان يقيم علاقات اجتماعية ايجابية مع أسرته ومع افردا جماعته واحتلاله مكانه متميزة من خلال ما يؤديه من عمل.

وعرفه راسل كاسيل في علاء الشعراوى (1997) بانـه اعتمـاد الفـرد علـى نفسه وإحساسه بقيمته وشعوره بالانتماء والتحرر من الميل إلى الانفراد والاعـتراف بالمستويات الاجتماعية واكتساب المهارات الاجتماعية والتحرر من الميـول المضادة للمجتمع وعلاقته بأسرته ومدرسته جيده بالإضـافة إلى ان الحالـة الـصحية للفـرد جيده وحواسه سليمة.

كما عرفه أحمد راجح (1999) بانه قدرة الفرد على التكيـف تكيفـا سـليما والتلاؤم مع البيئة الاجتماعية أو المادية أو المهنية التي يعايشها الفرد مع نفسه.

وتشير سميحة سهمود (1999) إلى التوافق علي انه العملية التي يقـوم بهـا الفرد في محاولة مستمرة ومتـصلة لإيجـاد علاقـة متوازنـة بينـه وبـين بيئتـه النفـسية والطبيعية من جهة وبيئته الاجتماعية والثقافية من جهة أخرى بما تحتويه كـلا منهـا من مؤثرات ومكونات.

ويري انصار هـذا الاتجـاه ان عمليـة التوافـق عمليـة مركبـة مـن عنـصرين أساسيين أحدهما الفرد بدوافعه وحاجاته وتطلعاتـه، وثانيهمـا البيئـة المحيطـة بهـذا الفرد سواء كانت النفسية أو الاجتماعية أو الطبيعية بما لها من ضوابط ومواصفات ويعـبروا عـن ذلـك بـان العلاقـة بـين الفـرد والبيئـة علاقـة ديناميـة مـستمرة. (سامي هاشم، 2000).

ويري المؤلف ان هذا الاتجاه يقوم اساسا على التفاعل والتكامل بين الاتجـاه النفسي و الاتجاه الأجتماعي فالتوافق عملية ذات شقين فهى تتضمن انتساب الفرد الى المجتمع وفى نفس الوقت يقدم المجتمع الوسائل لتحقيـق الطاقـة الكامنه داخـل الفرد للادراك والشعور والتفكير والنشاط الخلاق مشتمله على الـتغير الحـادث في المجتمع ذاته ولان الفرد والمجتمع يرتبط كلا منهما بالاخر في علاقته تاثيريـة متبادلـة فكلاهما لا يمكن تصوره بدون الاخر وهـذا يعنـى التوفيـق بـين المـدخل النفـسى

والمدخل الاجتماعي فالمنهج التكاملي يؤكد تازر المطالب البنائية الاجتماعية مع المطالب البنائية الشخصية.

ويضيف أصحاب هذا الاتجاه الجانب السلوكي في التوافق إلى الاتجاهات السابقة:

وقد ركز على ان التوافق هو تعديل الفرد لسلوكه لتحقيق الاحساس بالسعادة حسب احتياجات الفرد السلوكيه، وعلى السلوك الظاهر الذي يسلكه الفرد في مواجهة المواقف وإشباع الاحتياجات المختلفة له. (جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي، 1988).

وتعرفه كاميليا عبدالفتاح (1961) بانه شكل من أشكال السلوك إما ان يكون متزناً أو عديم الاتزان.

ويري وليم راى في سيد الطواب (1974) بانه يعني التغير في السلوك سواء أكان في صورته البسيطة المحدودة أم صورته المعقدة.

ويعرفه مصطفى فهمي (1979) بانه تلك العملية الديناميكية المستمرة التي يهدف بها الفرد إلى ان يغير سلوكه ليحدث علاقة أكثر توافقاً بينه وبين بيئته.

وتم تعريفة في معجم علم النفس والتربية بانه تلاؤم الكائن الحي مع بيئته أو بتغيرهما معا. (معجم علم النفس والتربية، 1984).

وعرفه جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافى (1988) بانه عملية تعديل الاتجاهات والسلوك لكي توفى بمطالب الحياة بشكل فعال مثل إقامة علاقات شخصية بناءة مع الآخرين والتعامل الكفء مع المواقف المشكلة أو الضاغطة وتحمل المسئوليات وتحقيق الحاجات والأهداف الشخصية.

أما وولمان (Wolman,1989) فيعرفه على انه وجود علاقة منسجمة مع البيئة تتضمن القدرة على إشباع معظم حاجات الفرد، تلبية معظم المطالب

البيولوجية والاجتماعية والتي يكون الفرد مطالبا بتلبيتها وعلى ذلك فالتوافق يشمل كل التباينات والتغيرات في السلوك والتي تكون ضرورية حيث يتم الإشباع في إطار من العلاقة المنسجمة مع البيئة.

وتعرفه انشراح دسوقي (1991) بانه هو قدرة الفرد على ان يقوم بعملياته العقلية والنفسية والاجتماعية على خير وجه ويشعر أثناء القيام بها بسعادة فلا يكون خاضعا لرغبات الهو ولا يكون عبد القسوة للانا الأعلى وعذاب الضمير ولا يتم ذلك إلا إذا توزعت الطاقة النفسية توزيعا الانا الأعلى على أغلبه ليصير قويا يستطيع ان يوازن بين متطلبات الهو وتحذيرات الانا الأعلى ومقتضيات الواقع.

أما زينب شقير (1994) فتعرفه بانه قدرة الفرد على الإتيان بأساليب سلوكية توافقية أي جهود الفرد الناجحة في إصدار أساليب ناجحة في تعامله مع الجوانب الشخصية والانفعالية والأسرية والاجتماعية والمدرسية والجسمية.

ويعرفه أحمد راجح (1999) بانه عبارة عن تلك العملية الديناميكية المستمرة التي يهدف بها الفرد إلى ان يغير من سلوكه، ليحدث علاقة أكثر توافقاً بينه وبين نفسه من جهة وبينه وبين البيئة من جهة أخرى.

ويرى مؤلف الكتاب ان أكثر الاتجاهات قبولاً هو الاتجاه التكاملي الذي يعرف التوافق بانه "الشعور النسبي بالرضا والإشباع الناتج عن الحل الناجح لصراعات الفرد في محاولته للتوفيق بين رغباته وظروفه البيئيه المحيطة"، وهناك مجالات مختلفة للتوافق منها التوافق الاجتماعي والسياسي والجنسي والعقلي والدراسي والاقتصادي والمهني وغيرها من المجالات التي تؤكد علي ان التوافق عملية مستمرة ومعقدة إلى حد كبير.

ورغم تعدد التعريفات فانه يمكن اعتبار التوافق هو كل ما يقوم به الفرد من تعديل في سلوكه واتجاهاته أو في بيئته المحيطه به بحيث يستطيع إشباع احتياجاته

البيولوجية والنفسية والاجتماعية بما يتفق وقيم المجتمع وبما يحقق له الرضا عن النفس والشعور بالارتياح.

ورغم إختلاف العلماء في تحديد مفهوم التوافق وأبعاده إلا انه توجد نقاط مشتركة يمكن ان نلمسها من خلال تحليل تلك التعريفات فيما يلي:

1. التوافق لا يعنى الخلو من الاضطرابات النفسية والسلوكية وانما يعنى خلوه نسبيا منها.
2. التوافق عملية ايجابية تقوم علي التفاعل بين الفرد والبيئة ولا يعني المسايرة.
3. التوافق عملية دينامية مستمرة لا تتوقف ما دامت هناك حياة.
4. ان إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية أمر ضروري لإحداث التوافق.
5. ان التوافق يعني التكامل بين وحدات الشخصية والتحرر من الصراعات الداخلية مع التفاعل بين الفرد وبيئته بأسلوب يرضي نفسه ولا يضر الآخرين. (سامي هاشم، 2000).

كما عرفة فيرونيس في بديعة بنهان (2001) بانه العملية التي يقوم بها الفرد للتخفيف من حدة التوتر الناتج عن عدم إشباع حاجاته لإعادة التوازن السابق ولتحقيق الإحساس بالسعادة وهذه العملية تتحقق بالمسايرة وعدم التمرد على قيم المجتمع.

ويلاحظ من خلال العرض السابق لتعريفات التوافق ان اغلب اتجاهات الباحثين في تعريف التوافق تسير في الاتجاه التكاملي حيث ان الفرد والمجتمع يرتبط كل منهما بالأخر في علاقة تأثيرية متبادلة كما تم ذكره لذا فان الباحث سوف يتبنى تعريف شامل وعام للتوافق يسير في الاتجاه التكاملي حسب تعريف محمد عبد الرحمن (1998/أ) له أنه عملية مستمرة تتحقق بإشباع الفرد لحاجاته ودوافعه

وذلك من خلال توفيق الفرد بين رغباته والظروف البيئية المحيطة به مما يحقق له الرضا والارتياح".

مفهوم التوافق (Adjustment Concept):

يتضمن التوافق Adjustment شقين هما:-

1. اتزان الفرد مع نفسه آو تناغمه مع ذاته بمعنى مقدرته على مواجهة وحسم ما ينشأ داخله من صراعات وما يتعرض له من احباطات، ومدى تحرره من التوتر والقلق الناجم عنها، ونجاحه في التوفيق بين دوافعه ونوازعه المختلفة.
2. انسجام الفرد مع ظروف بيئته المادية والاجتماعية عموما بما فيها من أشخاص آخرين وعلاقات وعناصر، ومجالات وموضوعات وأحداث ومشكلات.

ويضيف سامي هاشم (2004) انه لا يوجد توافق تام أو سوء توافق تام ولكن يوجد درجات من التوافق علي متصل قطبيه التوافق وسوء التوافق والفرد حسب درجة قربه من أحد القطبين تحدد درجة توافقه كما يوضحه الشكل التالي:

التوافق(+) (-) سوء توافق

شكل (3) يوضح متصل التوافق وسوء التوافق

وهكذا فان التوافق عملية ديناميكية مستمرة لان الحياة بطبيعتها دائمة التغير مما يفرض على المرء مشكلات جديدة، كما ان الفرد ذاته يمر خلال نموه بمراحل مختلفة لكل منها تغيراتها ومتطلباتها واحتياجاتها بحيث يتعين عليه ان يحاول دائماً التعديل من سلوكه لإشباع تلك الاحتياجات ومواجهة هذه المشكلات والمواقف الجديدة بذكاء ومرونة وحسن تصرف. (حامد زهران، 1978).

وجدير بالإشارة أيضا ان عملية التوافق في جوهرها عملية إيجابية ووظيفية أساسها التفاعل المثمر بين الفرد وما يحيط به، كما انها لا تتوقف فقط عند حدود

الفردية السيكولوجية بمعنى ان يكون الفرد مهموما بمجرد إشباع احتياجاته وتحقيق أهدافه وحل صراعاته بصرف النظر عن المطالب الاجتماعية. (سامي هاشم، 2000).

فعملية التوافق لا تعني الرضوخ تماما والاستسلام لمقتضيات البيئة الاجتماعية، ومسايرتها والانصياع الآلي لما هو سائد فيها، وانما هي عملية نفسية اجتماعية تتكامل فيها وتتوازن الاحتياجات الفردية والمتطلبات الاجتماعية بحيث يتضمن ذلك إحداث التغيرات الضرورية اللازمة في كل من الفرد والمجتمع بلوغا لحالة التناغم والانسجام المنشودة آو العلاقات المرضية بين الفرد وذاته من ناحية والفرد ومجتمعه من ناحية أخرى، إذن فالتوافق عملية تفاعل مستمرة بين الفرد والبيئة فالفرد لديه حاجات ورغبات ومتطلبات، والبيئة لديها مصادر الإشباع، والفرد في حالة تفاعل مستمر لإشباع حاجاته بالطريقة المناسبة التي لا تتعارض وقيم وعادات وتقاليد المجتمع ولا تلحق الضرر بالآخرين، أي ان الفرد يحاول دائما إشباع حاجاته بطريقة تحقق له الارتياح ولا تعود بالضرر علي المجتمع، فالإشباع السوي الذي يحقق الرضا والارتياح والذي يحدث بطريقة يرتضيها المجتمع هو الطريق إلى تحقيق التوافق الجيد، ولذلك فان البعض يشير إلي ان التوافق يجب ان يعرف في إطار ثقافة المجتمع وطبقا للقواعد والمعايير الثقافية السائدة. (سامي هاشم، 2004).

وقد تعددت وجهات النظر التي تناولت كلا من مفهومي التوافق والتكيف فبينما نجد ان هناك وجهة نظر ترى ان هناك فروقا بين كلا المفهومين نجد ان وجهة نظر أخرى تستخدم كلا المفهومين بنفس المعنى والمضمون الذي يسعى إليه ووجهة نظر ثالثة ترى ان كلا من المفهومين يكمل كلا منهما الأخر.

- **وجهة النظر الأولي التي تري ان هناك فروقا بين كلا المفهومين:-**

فرق كثير من علماء النفس بين مصطلح التكيف Adaptation بمعناه الذي استخدمه "داروين" حيث يعني مجرد تكيف فيزيائي، وماأشار إليه "لورانس" مع "شوبين" في ان الكائنات الحية تميل إلى ان تغير من أوجه نشاطها في إستجابتها للظروف المتغيرة في بيئاتها بمعني انه ينبغي على الكائن الحي ان يجد طرقاً جديدة لإشباع حاجاته وغالباً ما تتسم هذه العملية بالمرونة والتكيف المستمر مع الظروف المتغيرة، فالتوافق Adjustment بالمعني السيكولوجي للكلمة مفهوم شامل، حيث يواجه الفرد مواقف الحياة الجديدة بالذكاء والمرونة في حين تتطلب مواجهته المواقف المألوفة مجرد العودة إلي خبراته وما لديه من عادات، ولا يقتصر مفهوم التوافق علي الجوانب البيولوجية فقط بل يتضمن الاعتبارات النفسية والاجتماعية فهو يتضمن جانبين أساسيين أحدهما نفسي داخلي يتمثل في انسجام الفرد مع ذاته (رضاه عنها وتحرره من الضغوط والصراعات، وتحمله الشدائد والاحباطات) والآخر اجتماعي خارجي ويتمثل في (حسن تكيفه وتناغمه مع الآخرين في المجالات المختلفة ومع مطالب البيئة المادية والاجتماعية). (محمود عكاشة، 1992).

كما يري عباس عوض (1988) ان التكيف يعنى الأفعال التي تتمخض عن اثر طيب بالنسبة للفرد والنوع أما التوافق فيشير إلى التخلص من التوتر دون اعتبار للقيم الكيفية اى ان التكيف يرمز إلى الأفعال والسلوكيات الجيدة فقط في مواجهة مواقف الحياة المختلفة أما التوافق فهو يرمز إلى التخلص من المواقف والضغوطات التي تواجه الفرد سواء كانت وسيلته للتوافق جيده أم سيئة، كما أشار إلى وجهة نظر كاتل (Catel, 1962) في التمييز بين كل من التكيف والتوافق والتكامل على الوجه التالي:

- **فالتكيف**: مصطلح يستخدم في السياق الاجتماعي ليعني انسجام الفرد مع عالمه المحيط به.

- **التوافق**: يعني العمليات النفسية البنائيه التي تحقق للفرد التحرر من الضغوط والصراعات النفسية وانسجام البناء الديناميكي لديه.
- **التكامل**: يعني مدى تكاتف وتآزر كل طاقات الفرد في سبيل هدف معين، فيكون الفرد متكيفاً ومتوافقاً وبالتالي في حالة تكامل.

أما وجهة النظر الثانية الأراء التي تري عدم وجود أختلاف بينهم:-

ان مصطلح التوافق في الأصل يرجع إلى علماء البيولوجيا على نحو ما حددته نظرية داروين (Darwin, 1895) المعروفة بنظرية النشوء والارتقاء حيث تشير إلى ان الكائن الحي يحاول ان يوائم نفسه والعالم الطبيعي الذي يعيش فيه محاولة منه من اجل البقاء وهذا ما يعبر بلفظ التأقلم أو التكيف Adjustment واستخدمها علماء النفس في المجال النفسي تحت مصطلح التوافق Adjustment. (مصطفى فهمي، 1979)

كما استخدم بعض الباحثين مصطلحا التكيف Adaptation والتوافق Adjustment بالتبادل آو بمعنى واحد، بينما حاول البعض الآخر التمييز بين المعاني المختلفة لكلا المصطلحين حيث نظروا إلى التكيف في حدود مفهومه كمصطلح بيولوجي، وما قصده "داروين" من انه يتمثل في مقدرة الكائن الحي على التكيف مع ظروف بيئته المادية ومشكلاتها وصعوباتها تكيفاً يعينه على الحفاظ على بقائه والاستمرار في الحياة، واستخدمه آخرون في الإشارة آلي مجرد إشباع الاحتياجات البيولوجية وخفض التوتر الناجم عنها دون اعتبار لما يمكن ان يترتب على ذلك من نتائج. (عباس عوض، 1988).

فيعرف التوافق علي انه تفاعل بين سلوك الفرد والظروف البيئية بما في ذلك الظروف التى تنبعث من داخل الفرد، فما يحدث من تفاعل بين سلوك الفرد وحاجة من حاجاته الفسيولوجية كالجوع ماهو إلا نوع من التكيف أوالتوافق، ويشتمل هذا التعريف ايضا على توافق الانماط السلوكية مع الدوافع

الاجتماعية ودوافع الذات عند الفرد في علاقتها مع الظروف البيئية المتانية. (جابر عبد الحميد، 1982).

ويري مصطفى فهمى (1979) ان التكيف يتضمن أبعاداً هي نفس أبعاد التوافق وهي:

1- التكيف الشخصى:- ان يكون الفرد راضيا عن نفسه.

2- التكيف الاجتماعى:- قدرة الفرد على ان يعقد صلات اجتماعية راضية مرضية مع من يعاشرونه او يعملون معه من الناس، صلات لا يغشاها الاحتكاك والشعور بالاضطهاد ودون ان يشعر الفرد بحاجة ملحة الى السيطرة او العدوان على من يقترب منه او برغبة ملحة في الاستماع الى اطرائهم له او في استدرار عطفهم عليه أو طلب المعونة منهم والمتكيف مع المجتمع أقدر على ضبط نفسه في المواقف التي تثير الانفعال.

كما انه يضيف ان العوامل المؤثرة فيه هي نفسها المؤثرة في التوافق وهي:

1. اشباع الحاجات الاولية والشخصية.
2. ان تتوفر لدى الفرد العادات والمهارات التي تيسر له اشباع حاجاته الملحة.
3. ان يعرف الانسان نفسه.
4. ان يتقبل الانسان نفسه.
5. المرونة.
6. التوافق والموافقة.

ومن ثم فان التوافق والتكيف عند مصطفي فهمي هما نفس المفهوم.

ومفهوم التكيف والتوافق مفهومان مترادفان بحيث يسعيان إلى هدف واحد يقصد به إيجاد علاقة تناسق بين فرد أو جماعة وموقف اجتماعي معين وان هذا

اللفظ يستخدم بمعنى التكيف الاجتماعي أو النفسي والذي يقتضى من الشخص حين يواجه أو يعاني صراعا نفسيا ان يغير اتجاهاته ليوائم الجماعة التي يعيش فيها.

وجهه النظر الثالثة التي ترى ان كلا من المفهومين يكمل كلا منهما الأخر:-

ان كلا من مفهومي التكيف والتوافق يكمل احديهما الأخر فيشير مصطفى فهمي (1970) إلى ان التكيف في علم النفس هو تلك العملية الديناميكية المستمرة التي يهدف بها الشخص إلى ان يغير سلوكه ليحدث علاقة أكثر توافقاً بينه وبين البيئة وهذا التعريف السابق للتكيف نجده مكملاً لمفهوم التوافق حيث ان التكيف الذي يحدثه الفرد مع البيئة هو الذي سيحدث التوافق المنشود للفرد.

فيقصد بالتكيف التآلف والتقارب وفي علم النفس هو تلك العملية الديناميكية المستمرة التى يهدف بها الشخص الى ان يغير سلوكه، ليحدث علاقة أكثر توافقا بينه وبين البيئة، وبناء على هذا الفهم نستطيع ان نعرف هذه الظاهرة بانها القدرة على تكوين العلاقات المرضية (stisfactory) بين المرء وبيئته.

والبيئة هنا تشمل كل المؤثرات والامكانيات والقوى المحيطة بالفرد والتي يمكنها ان تؤثر على جهوده للحصول على الاستقرار النفسى والبدنى في معيشته ولهذه البيئة ثلاثة اوجه

1- البيئة الطبيعية:- عبارة عن العالم الخارجى وكل مايحيط بالفرد من اشياء حيوية وطبيعية كالملبس والمسكن والطعام.

2- البيئة الاجتماعية والثقافية:- عبارة عن المجتمع الذى يعيش فيه الانسان من أفراد وعادات وقوانين تنظم الأفراد وعلاقتهم بعضهم ببعض.

3- البيئة الداخلية (النفس):- والتى يجب على الفرد ان يكون قادرا على ان يتعامل معها وان يتعلم كيف يسوها ويسيطر عليها ويتحكم في مشتهياتها

ومطالبها اذا ما كانت هذه المطالب والمشتهيات غير منطقية او رزينه. (حامد زهران، 1978).

فالتوافق يتضمن تفاعلاً متصلاً بين الشخص وبيئته، وكل منهما يؤثر علي الآخر ويفرض عليه مطالبه، فأحياناً يحقق الشخص التكيف حين يرضخ ويتقبل الظروف التي تفوق قدراته على التغير، وأحياناً يتحقق هذا حين ترضخ البيئة لانواع النشاط الشخصي وفي معظم الأحيان يكون التكيف توافقياً بين هذين الموقفين المتقابلين، ويكون سوء التكيف اخفاقاً في الوصول الي هذا التوافق. (جابر عبد الحميد، 1986).

التوافق والصحة النفسية Adjustment & Mental Health

ويشير محمد لجاتي (1973) ان التوافق النفسي هو درجة من درجات الصحة النفسية يتناول السلوك والبيئة بالتعديل والتغير حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته بحيث يقل توتر الحاجة إلى أقصى حد ممكن ويتحقق الارتياح بعد تحقيق الهدف.

كما ذكر "بوهيم" في أحمد جاسر (1980) ان الصحة النفسية هى حالة ومستوى فاعلية الفرد الاجتماعية وما تؤدى اليه من اشباع لحاجات الفرد.

ويري يوسف ميخائيل (1985) ان الصحة النفسية هي قدرة الفرد على التوافق مع نفسه ومع المجتمع الذى يعيش فيه وهذا يؤدى به الى التمتع بحياة خالية من التأزم والأضطراب مليئة بالتحمس ويعنى هذا ان يرضى الفرد عن نفسه، وان يتقبل ذاته كما يتقبل الآخرين، فلا يبدومنه ما يدل على عدم التوافق، كما لا يسلك سلوكا اجتماعيا شاذا بل يسلك سلوكا معقولا يدل على اتزانه الانفعالى والعاطفى والعقلى، في ظل مختلف المجالات.

فالصحة النفسية هى حالة الفرد التي تحدد فاعليته الاجتماعية والمقصود بمستوى فاعلية الفرد الاجتماعية قدرته على التفاعل والتأثير في الجماعة وقدرته

على التعامل الفعال الناجح مع الجماعة التى يعايشها ومايؤدى اليه هذا التفاعل من اشباع لحاجاته، ويقوم هذا التعريف على التصور الذى يرى ان الفرد يعايش الآخرين ويتعامل معهم هادفاً الى اشباع حاجاته المتعددة وكلما استطاع الفرد ان يعايش الآخرين ويشبع حاجاته دون اثارة سخطهم كان ذلك دليلا على حسن توافقه وبالتالى كان مؤشرا على صحة نفسية سليمة. (طلعت عبد الرحيم، 1981)، (عبد السلام عبد الغفار، 1991).

ويرى كثير من الباحثين ان التوافق هو عماد الصحة النفسية السليمة ومحورها، فحسن توافق الفرد Adjustment دليل على صحته النفسية، وسوء توافقه Maladjustment يعد مؤشرا على اختلالها، بل ذهب آخرون إلى ان علم الصحة النفسية يعنى سيكولوجية التوافق فهو عبارة عن "دراسة لعملية التوافق، ما يعينها وما يعوقها، والأشكال المختلفة للاضطرابات". (صلاح مخيمر، 1996).

ويؤكد علاء الدين كفافى (1996) نقلاً عن برونر انه يكاد ان يطابق بين التوافق والصحة النفسية حيث يؤكد ان الشخص الذي يتمتع بالصحة النفسية يكون قادر على تحقيق التوافق الاجتماعي والعكس صحيح فالفرد الذي لديه اعتلال في الصحة النفسية ينعكس هذا على توافقه الاجتماعى، وانه ليس هناك عامل واحد مسئول عن تمتع الفرد بالصحة النفسية ولكن هناك مجموعة من العوامل التي تسهم في ذلك :-

العامل الأول: الإستبصار حيث يكون الفرد قادرا على معرفة ما لدية من دوافع.

العامل الثاني: العادات الإيجابية حتى يستطيع ان يغير العادات السيئة.

العامل الثالث: التفكير الواضح فيكون لدى الفرد القدرة على التفكير الواقعي.

العامل الرابع: الاتصال الفعال حيث يكون لدى الفرد القدرة على التواصل.

العامل الخامس: الحياة الأصيلة حيث يستفيد الفرد من قدراته وإمكانياته.

العامل السادس: الرؤية الأوسع حيث يرى الفرد نفسه كجزء من الوجود الأكبر.

كما عرض علاء الدين كفافي (1996) لبعض وجهات النظر المتشابهة مثل اندروسا بنجتون حيث انه يكاد يطابق بين مفهوم الصحة النفسية والتوافق وتحقيق الذات ويصف الأفراد القادرين على التوافق بأوصاف مشابهة لأوصاف "برونر" ومنها النظر إلى الجوانب الإيجابية والقدرة على التحكم في الحياة والقدرة على أجراء التغيرات في حياتهم عندما تكون هامة أو ضرورية، وريتشارد كينر الذي طابق بين مفهومي الصحة النفسية والتوافق الاجتماعي حيث يرى ان الفرد الذي لدية صحة نفسية يكون بالتالي قادرا على التوافق الاجتماعي، ويشير علاء الدين كفافى إلى ان العمليات المتضمنة في التوافق الاجتماعي هي التي تجعل التوافق الاجتماعي المعبر إلى الصحة النفسية حيث ان هذه المتضمنات هي (الإشباع – الدافعية – الإحباط – الصراع – القلق – الدفاع). (علاء الدين كفافى، 1996).

والصحة النفسية كما عرفها أحمد راجح (1999) تعنى القدرة على حسم الصراعات والتحكم فيها بصورة مرضية والقدرة على حل الأزمات النفسية حلا إيجابيا انشائيا بدلا من الهرب منها أو التمويه عليها.

ان هناك ارتباط قد يصل في بعض الأحيان آلي الترادف بين مفهومي التوافق والصحة النفسية ولعل السبب في ذلك يرجع إلى ان الشخص الذي يتوافق توافقاً جيدا لمواقف البيئة والعلاقات الشخصية يعد دليلا لامتلاكه وتمتعه بصحة نفسية جيده أيضا، وان القدرة على التشكيل والتعديل من قبل الفرد لمواجهه المتطلبات وإشباع الحاجات يمكن اعتبارها مقياساً للصحة النفسية وهذا ما جعل بعض الباحثين يلجا إلى استخدام مقاييس الصحة النفسية لقياس التوافق وأحياناً مقاييس التوافق لقياس الصحة النفسية. (سامي هاشم، 2004)

ويلاحظ من خلال الآراء السابقة انه لم يتم التفريق بين مفهومي الصحة النفسية والتوافق حيث انه لن يتم التوافق إلا إذا تمتع المراهق بالصحة النفسية وكان قادرا على التعرف على دوافعه وإشباع هذه الدوافع بشكل مناسب من خلال العادات الإيجابية والقدرة على التواصل الإيجابي مع الآخرين في الأسرة والمجتمع.

أبعاد التوافق (Dimensions Of Adjustment):

تتضمن عملية التوافق تفاعلاً مركباً لمجموعة معقدة من النظم الفكرية والانفعالية والسلوكية مع بعضها البعض، وفي مقابل ذلك فان القالب الديناميكي لمكونات الشخصية في تفاعل مستمر مع ظروف حياة الفرد الدائمة التغيير، ولا ينطبق التوافق المثالي أو المرضي على حالة واحدة أو نادرة للفرد أو لبيئته.

وهو أيضا لا يكون عملية مفردة أو مجموعة مماثلة من العمليات والعلاقات بين الفرد والمحيطين به على طول بعد واحد، بل أن التوافق متعدد الأبعاد ويمكن وصفه في صورة عدد من المتغيرات المتفاعلة ويتفق معظم الباحثين في ميدان علم النفس على ان بعدي التوافق الأساسيين هما التوافق الشخصي والتوافق الاجتماعي. (محمد الشناوي ومحمد السيد، 1993).

- **التوافق الشخصي Personal Adjustment (بين الفرد وذاته).**

يشير حامد زهران (1978) إلى ان التوافق الشخصي هو السعادة مع النفس والرضا عنها وإشباع الدوافع والحاجات الداخلية الأولية الفطرية والعضوية والفسيولوجية والثانوية والمكتسبة ويعبر عن سلام داخلي حيث لا صراع ويتضمن كذلك التوافق لمطالب النمو في مراحله المتتابعة.

كما أكد عباس عوض (1988) ان عدم إشباع هذه الحاجات يؤدى إلى التوتر مما يدفع بالانسان إلى اختيار الفعل الذي يؤدى إلى إشباعها وعندئذ ينخفض التوتر أو يزول، وإذا ما نجح الفرد في تحقيق خفض التوتر اعتبر في هذه الحالة انه قد حقق توافقا.

ويضيف محمد الطحان (1992) ان سوء التوافق ينشأ عندما لا يستطيع الفرد تخفيض مستوي التوتر الناتج عن الضغوط والشدائد التي تواجهه، كما انه لا يستطيع ان يحقق الإشباع المتوازن لحاجته الأساسية، كذلك يواجه مشاعر الصراع والقلق والأسى.

ويعرف مصطفي فهمي (1979) التوافق الشخصي بان يكون الفرد راضيا عن نفسه غير كاره لها، أو نافر منها أو ساخط عليها، أو غير واثق، كما تتسم حياته النفسية بالخلو من التوترات والصراعات النفسية التي تقترن بمشاعر الذنب والقلق والرثاء للذات.

ويضيف محمد الهابط (1983) رؤية أخري للتوافق الشخصي، فيري ان التوافق الشخصي هو قدرة المرء على التوفيق بين دوافعه وبين أدواره الاجتماعية المتصارعة مع هذه الدوافع لإرضاء الجميع إرضاء مناسبا.

وقد اتفق كلاً من (أحمد جاسر، 1980) و(احمد عبادة ومحمد حسين، 1991) و(علاء الشعراوي، 1999) و(سميحة سهمود، 1999) ان التوافق الشخصي يقوم على أساس الشعور بالأمن الشخصي ويتضمن الأبعاد التالية:

1. **الاعتماد على النفس:** ويعبر عن ميل الفرد إلى القيام بعمل دون ان يطلب منه القيام به ودون الاستعانة بغيره، وقد اعتاد هذا الفرد على تحمل المسئولية تجاه نفسه وتجاه الأخرين.

2. **الإحساس بالقيمة الذاتية:** وتتضمن شعور الفرد بتقدير وقبول وحب الأخرين له، وانهم يرونه قادرا على النجاح والقيام بما يقوم به غيره من الناس.

3. **الشعور بالحرية الذاتية:** اى شعور الفرد بانه قادر علـى توجيـه سـلوكه ولـه الحرية في تقدير هذا السلوك وانه يستطيع ان يضع خطط مستقبلية.

4. **الخلو من الصراعات (العصابيه):** بمعنى انه لا يشكو من الأعراض والمظـاهر التي تشير إلى إغراق نفسي كعدم القدرة علـى النـوم بـسبب أحـلام اليقظـة المزعجـة والخـوف والـشعور المـستمر بالتعـب وغـير ذلـك مـن الإمـراض العصبية.

وهكذا يمكن تعريف التوافق الشخصي على انـه: قـدرة الفـرد علـى إشـباع دوافعه وحاجاته الداخلية الأولية والثانويـة فيتحقـق للفـرد الـسعادة والرضـا مـع النفس وتتسم حياته بالهدوء والخلـو مـن التـوترات والـصراعات ويظهـر ذلـك في اعتماده على نفسه وإحساسه بقيمته الذاتية والشعور بالحرية، أو انه "مدى اسـتجابة الفرد بإيجابيته، وثقته بنفسه واعتماده عليها في مواجهة أمور الحياة وميلـه للواقعيـة وتحرره من العزلة والانطواء وخلوه من الأعراض المرضية".

- **التوافق الاجتماعي Social Adjustment**

ويشير إلى حسن التوافق مع المجتمـع بنظامـه ومؤسـساته، وقوانينـه وأعرافـه وتقاليده، وطوائفه وجماعاته وأفراده. (أحمد صالح، 1979).

ويشترك معه مصطفى فهمي (1979) مع التأكيد على بعدين هما:-

1. **الالتزام بأخلاقيات المجتمـع:-** فعمليـة التطبيـع الاجتمـاعي للفـرد لابـد ان تتضمن التزامه بما في المجتمع من أخلاقيات نابعة من تراثه الروحـي والـديني والتاريخي والتزام الفرد بهذه الأخلاقيات فيه شـعور بالتوحـد مـع الجماعـة ويبدى رضاها عنها وارتياحها لما يصدر عنه ويتفق مع هذه الاخلاقيات.

2. **الامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي:-** ينظم كل مجتمع انـسانى مجموعـة مـن القواعد والنظم التي تضبط علاقـات الفـرد بالجماعـة والفـرد أثنـاء عمليـة

التطبيع الاجتماعي يتعرف على هذه القواعد وتلك القوانين ويتمثلها حتى تصبح جزءا من تكوينه الاجتماعي وغطاءاً محدداً لسلوكه داخل الجماعة.

وان التوافق الاجتماعي الجيد يمتاز بمجموعة من المظاهر السلوكية الواضحة والتي تدل على النضج الاجتماعي للفرد ومن أهمها وضوح فكرة المرء عن نفسه وان تكون أهداف الفرد متمشية مع أهداف الجماعة .

ويؤكد محمد الهابط (1983) ان التوافق الاجتماعي يعني توافق الفرد مع بيئته الخارجية المادية والاجتماعية، والمقصود بالبيئة المادية هو كل شيء يحيط بالانسان من عوامل مادية كالطقس والجبال والأجهزة والآلات، أما البيئة الاجتماعية فنعني بها كل ما يسود المجتمع من قيم وعادات وتقاليد وعرف وعلاقات اجتماعية وآمال وأهداف.

وبصورة أكثر تفصيلاً يشير أحمد عبادة ومحمد حسين (1991) وعلاء الشعراوى (1999) ان التوافق الاجتماعي هو الشعور بالأمن الاجتماعي ويتضمن الأبعاد التالية:-

1. **اعتراف الفرد بالمستويات الاجتماعية:** اى انه يدرك حقوق الآخرين وموقفه حيالهم وكذلك يدرك ضرورة إخضاع بعض رغباته، وبعبارة أخرى انه يعرف ما هو صواب وما هو خطا من وجهه نظر الجماعة كما انه يتقبل أحكامها برضا.

2. **اكتساب الفرد للمهارات الاجتماعية:** اى انه يظهر مودته نحو الآخرين بسهولة كما انه يبذل من راحته ومن جهده وتفكيره ليسعدهم ويسرهم، ويتصف مثل هذا الفرد بانه لبق في معاملاته مع معارفه ومع الغرباء ومثل هذا الفرد يتميز بانه ليس انانيا يرعى الآخرين ويساعدهم.

3. **تحرر الفرد من الميول المضادة للمجتمع:** اى انه لا يميل إلى التشاحن مع الآخرين أو العراك معهم أو عصيان الأوامر أو افساد ممتلكات الغير وهو كذلك لا يرضى رغباته على حساب الآخرين كما انه عادل في معاملته لغيره

4. **علاقات الفرد بأسرته:** اى ان الفرد على علاقة طيبة مع أسرته ويشعر ان الأسرة تحبه وتقدره وتعامله معاملة حسنه كما يشعر في كنفها بالأمان واحترام أفراد أسرته له وهذه العلاقات لا تتنافى مع ما للوالدين من سلطة معتدلة على الطفل وتوجيهها لسلوكه.

5. **علاقات الفرد في المدرسة:** اى ان الفرد على علاقات طيبة في المدرسة مع زملائه ومدرسية ومعاملته لهم وطبيعة هذه المعاملة ومشاعرهم نحوهم معاملة وعلاقة طيبة.

6. **علاقة الفرد في البيئة المحلية:** اى ان الفرد متوافق في البيئه المحلية التي يعيش فيها ويشعر بالسعادة عندما يكون مع جيرانه وهو يتعامل معهم دون شعور سلبي أو عدواني كما يحترم القواعد التي تحدد العلاقة بينه وبينهم وكذلك يهتم بالوسط الذي يعيش فيه.

ويشير سامي هاشم (2004) ان التوافق يتضمن السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي وتقبل التغير الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي السليم والعمل لخير الجماعة والسعادة الزوجية مما يؤدي إلي تحقيق الصحة النفسية.

ومن العرض السابق للتعريفات المختلفة لمفهوم التوافق الاجتماعي يمكن تعريف التوافق الاجتماعي انه تلك العملية التي يحقق بها الفرد حالة من الانسجام والاتزان في علاقاته مع أصدقائه وأفراد أسرته وبيئته المحلية ومجتمعه الكبير يستطيع

من خلالها إشباع حاجاته مع قبول ما يفرضه المجتمع علية من مطالب وأزمات وما يرتضيه لنفسه من معايير وقيم.

مجالات التوافق:

يسعي الفرد لتحقيق التوافق في مجالات متعددة منها:

- **التوافق الأسرى:** ويشير إلى مدى انسجام الفرد مع أعضاء آسرته، وعلاقات الحب والمودة والمساندة والتراحم والاحترام والتعاون بينه ووالديه وأخواته بما يحقق لهم حياة أسرية مشبعة وسعيدة.
- **التوافق الدراسي:** ويتضمن حسن تكيف الفرد مع متغيرات دراسته وبيئته الدراسية كعلاقته بالمعلمين والزملاء، والمناخ الدراسي، نمط الإدارة، النظم الامتحانية، المقررات والمناهج الدراسية وغيرها.
- **التوافق الزواجي:** ويشير إلي درجة التناغم والتواصل العقلي والعاطفي والجنسي بين الزوجين بما يساعد كلاً منهما على بناء علاقات زواجيه ثابتة ومستقرة، وعلى الشعور بالرضا والسعادة، ومواجهة ما يتصل بحياتهما من صعوبات ومشكلات وصراعات.
- **التوافق المهني:** ويتعلق بالانسجام بين الفرد والمهنة أو العمل الذي يمارسه، وتقبله له ورضاه عنه، ومقدرته على إقامة علاقات مهنية وانسانية مثمرة ومرضية مع زملائه ورؤسائه. (على عبد السلام، 2001).

النظريات المفسرة للتوافق (Theorles Of Adjustment)

تتعدد النظريات التي أهتمت بتفسير التوافق لدى الأفراد ومنها:

(أ) **نظريات التحليل النفسي** Psycho-analysis Theories

يرى فرويد في راويه دسوقي (1997) ان التوافق النفسي إشباع الغرائز والرغبات البيولوجية بصورة تتجنب العقوبات الاجتماعية وإدانة الذات، وان

عملية التوافق الشخصي غالباً ما تكون لا شعورية، أي ان الأفراد لا تعي الأسباب الحقيقية لكثير من سلوكياتهم.

وتري مدرسة التحليل النفسي ان ليست كل النظريات تتحدث عن الرضا والسعادة:

- ففرويد يتحدث عن حالة الانسجام بين الهو والانا والانا العليا ويتجنب أستخدام الحيل الدافعية .
- كارل يونج يتحدث عن مفهوم التوافق في أطار حديثه عن تحقيق الذات (التميز، التعبير، النمو) والتوافق هو تكامل انظمة الذات (الشعور واللاشعور).

كما اعتقد إريك فروم: Erich Fromm

ان الشخصية المتوافقة هي التي يكون لديها تنظيم موجه في الحياة وان تكون مستقبلة للآخرين ومنفتحة عليهم ولديها قدرة على التحمل والثقة وأكد على مغزى قدرة الذات على التعبير عن الحب للآخرين بدون قلق عما يعقب ذلك وان توافق الفرد مع المجتمع يمثل حلا وسطا بين الحاجات الداخلية للفرد والمطالب الخارجية للمجتمع تتبنى طابعا اجتماعيا يتفق ومقتضيات المجتمع. (Coan, 1984).

(ب) النظرية السلوكية Behavioral Theory

يرى أصحاب هذه النظرية ان الفرد في نموه يكتسب أساليب سلوكية جديدة عن طريق عملية التعلم ويحتفظ بها، وفي تصورهم لمفهوم التوافق ان شخصية الفرد كانها اله ذاتية الحركة سلبية وتوجهها ضغوط بيئية وحوافز متغيرة واستجابات توافقية فالفرد مادة طبيعية تحدده القوى الخارجية.

فالتوافق الذي يتحقق بمسايرة الفرد للانماط الاجتماعية السائدة في المجتمع يعنى بالضرورة ان يكون سلبياً يدع نفسه تتشكل من الخارج فيحاول ان يكون كما يدركه ويريده الآخرون وتكون وظيفته استرضاء المجتمع الذي يعيش فيه حتى يتمكن من التوافق معه.

وطبقا للسلوكية فان انماط التوافق وسوء التوافق تعد متعلمة أو مكتسبة وذلك من خلال الخبرات التي يتعرض لها الفرد والسلوك التوافقي يشمل على خبرات تشير إلى كيفية الاستجابة لتحديات الحياة والتي سوف تقابل بالتعزيز أو التدعيم.

وتري المدرسة السلوكية ان الشخص المتوافق هو الشخص الذي استطاع ان يكون عادات سوية نتجت من خلال ارتباطات بمتغيرات حسية واستجابات جسمية وعقلية وانفعالية واجتماعية دعمت بالاثابة وتكررت فتكونت عادة. (راويه دسوقي، 1997).

ولقد اعتقد واطسون (Watson) وسكينر (Skinner) ان عملية التوافق الشخصي لا يمكن لها ان تنمو عن طريق الجهد الشعوري ولكنها تتشكل بطريقة أليه عن طريق تلميحات البيئة أو إثباتاتها، ولقد رفض كل من باندورا (Bandura) وماهونى (Mahoney) وهما من السلوكيين المعرفيين (Cognitive Behaviorists) تفسير تشكيل طبيعة الانسان بطريق أله ميكانيكية.(Coan, 1984).

(ج) **النظرية الانسانية** Humanistic Theory

ويشير روجرز وهو ممثل للنظرية الانسانية إلى ان الأفراد الذين يعانون من سوء التوافق يعبرون عن بعض الجوانب التي تقلقهم فيما يتعلق سلوكياتهم غير المتسقة مع مفهومهم عن ذواتهم، ويقرر ان سوء التوافق يمكن ان يستمر إذا حاول الأفراد الاحتفاظ ببعض الخبرات الانفعالية بعيدا عن مجال الإدراك أو الوعي وينتج

عن ذلك استحالة تنظيم مثل هذه الخبرات أو توحيدها كجزء من الذات التي تتفكك وتتبعثر نظراً لافتقاد الفرد قوله لذاته وهذا من شانه ان يولد مزيدا من التوتر والأسى وسوء التوافق.

ويرى روجرز ان بنية الذات تتكون نتيجة للتفاعل مع البيئة وقد تمتص قيم الآخرين وتسعى الي التوافق والاتزان والثبات، وتنمو نتيجة للنضج والتعلم وتصبح المركز الذي تنظم حوله كل الخبرات، وان الفرد يمر في حياته بخبرات عديدة يؤثر فيها ويتأثر بها ويحول الفرد خبراته إلى رموز يدركها ويقيمها في ضوء مفهوم الذات وفى ضوء المعايير الاجتماعية أو يتجاهلها أو ينكرها أو يشوهها والخبرات التي تتفق وتتطابق مع مفهوم الذات ومع المعايير الاجتماعية تؤدى إلى الراحة والخلو من التوتر والى التوافق النفسى، والخبرات التي لا تتفق مع الذات أو التي تتعارض مع المعايير الاجتماعية تدرك على انها تهديد يضفي عليها قيمة سالبة وعندما تدرك الخبرة على هذا النحو تؤدى إلى تهديد وإحباط مركز الذات والتوتر والقلق وسوء التوافق النفسي، ويضيف ان هناك معايير ثلاثة للتوافق هي:-

أ- الإحساس بالحرية

ب- الانفتاح على الخبرة

ت- الثقة بالمشاعر الذاتية. (Duan, 1994).

(د) النظرية البيولوجية الطبية Biological Medical Theory

ويقرر أصحاب هذه النظرية ان جميع أشكال الفشل في التوافق تنتج عن أمراض تصيب انسجة الجسم، خاصة المخ ومثل هذه الأمراض يمكن توارثها، أو اكتسابها خلال الحياة عن طريق الإصابات، والجروح، والعدوى، أو الخلل الهرموني الناتج عن الضغط الواقع على الفرد، وترجع اللبنات الأولى لوضع

هـذه النظريـة لجهـود كـل مـن داروين، منـدل، جـالتون، كالمـان، وغيرهـم. (راويه دسوقي، 1997).

والنظرة الصائبة للأمور تقتضى النظرة التكامليه لتلك النظريات أو وجهات النظر المختلفة بمعنى الا يجب ان يخضع تفسيرها لتوافقنا او سوئه الى أي النظرية دون الأخري فالانسان ما هو الا محصلة تفاعل بين تلك القوى المختلفة وعلى ذلك من الأهمية ان نضع نظريات التوافق في الاعتبار مع محاولة التوفيق بينها بصورة متكاملة.

العوامل التي تؤثر في عملية التوافق:

1. إشباع الحاجات الأولية والثانوية:

يشير حامد زهران (1978) إلى ان الحاجة شيء ضروري لاستقرار الحياة نفسها ولاشك ان فهم حاجات الفرد وطرق إشباعها يضيف إلى قدرتها على مساعدته للوصول إلى أفضل مستوى للنمو النفسي والتوافق النفسي والصحة النفسية.

ويوضح محمد الهابط (1982) ان المقصود بالحاجات الأولية الحاجات الفسيولوجية كالحاجة إلى الطعام والشراب والجنس والتخلص من الفضلات في الجسم والحاجة إلى النوم والراحة وهى حاجات إشباعها ضروري لحياه الفرد وبدون إشباعها يتعرض الانسان للهلاك والموت، أما الحاجات الثانوية فهي الحاجات الشخصية الاجتماعية النفسية كالحاجة إلى الانتماء والتقدير والنجاح والحاجة إلى الحنو والأمن والاستقرار والحاجة إلى الحرية واكتساب الخبرات الجديدة وهى حاجات يكتسبها الفرد من خلال حياته داخل المجتمع الذي يعيش فيه.

ويعد الآباء والأقران من الأفراد المهمين في حياه الشخص الذين عن طريقهم يتم إشباع هذه الحاجات فيرى بول وبراير (Paul & Prier, 2001) ان استمرار الارتباط والتدعيم العائلي خلال فترة الجامعة وكذلك الحصول على ثقة الأصدقاء الجدد يسهل تحقيق التوافق أثناء السنة الأولى من الجامعة التي تواجه فيها الطلاب صعوبات في التوافق وذلك من خلال المساعدة في اشباع حاجات هؤلاء الطلاب.

2. اكتساب الفرد العادات والمهارات السليمة التي تساعد على إشباع حاجاته:

يؤكد محمد الهابط (1982) ان هذه الخبرات يكتسبها الفرد في مراحل حياته المبكرة إذ نجد ان التوافق هو في الواقع محصلة لما مر به الفرد من خبرات وتجارب ومهارات اكتسبها من البيئة الأولى التي نشأ بها.

فإذا كانت هذه الخبرات والمهارات سليمة ساعدته على التوافق السليم ولذا أكد 'فرويد' ان الخمس سنوات الأولى من حياة الطفل هي التي تتكون فيها المعالم الأولي للشخصية وفيها تنمو لدية بذور التوافق السليم أو عدمه.

ويرى مصطفي فهمي (1979) ان احد الأسباب الاجتماعية لسوء التوافق في الطفولة هو أخطاء تنشئه الآباء لأطفالهم وبخاصة في السنوات السابقة على دخول المدرسة.

وقد أكدت دراسة مارجليت وآخرون (Margalit et al., 1999) على ان التنشئة الاجتماعية الايجابية ترتبط بالتوافق أما التنشئة الاجتماعية السالبة والرفض من قبل الأقران في الطفولة يؤدى بالطفل إلى العديد من مشكلات التوافق كالفشل في المدرسة الثانوية ومشكلات الصحة العقلية في البلوغ.

3. معرفة الفرد لنفسه:

يوضح محمد الهابط (1982) ذلك بان يعرف الانسان مدى حدوده وإمكانياته التي يستطيع من خلالها إشباع رغباته ويحقق أهدافه فالشخص المسلم بذلك يضع لنفسه رغبات وأهداف واقعية يستطيع تحقيقها وبذلك يكون انسانا واقعياً وهذا يساعده على ان يكون متوافقا مع نفسه ومع الاخرين، والشخص الذي يضع لنفسه رغبات وأهداف غير واقعية فلا يستطيع تحقيقها فيكون غير متوافقا مع نفسه أو مع الاخرين.

4. تقبل الفرد لذاته:

ويرى مصطفى فهمي (1979) ان فكرة الفرد عن نفسه هي النواة الرئيسية التي تقوم عليها شخصية الفرد كما انها عامل اساسي في توافقه الشخصي والاجتماعي.

وهذا ما أشار اليه محمد الهابط (1982) فإذا كانت فكرة الانسان عن نفسه حسنه أصبح راضيا عن نفسه ممتلئاً بالثقة وهذا يدفعه إلى العمل والنجاح والتكيف مع المحيطين به أما إذا كانت هذه الفكرة سيئة أصبح غير راض عن نفسه غير متقبل لها فاقد الثقة بها، شاعر بالعجز والفشل مما يدفعه إلى الانطواء أو العدوان وكلاهما يدلان على سوء التوافق.

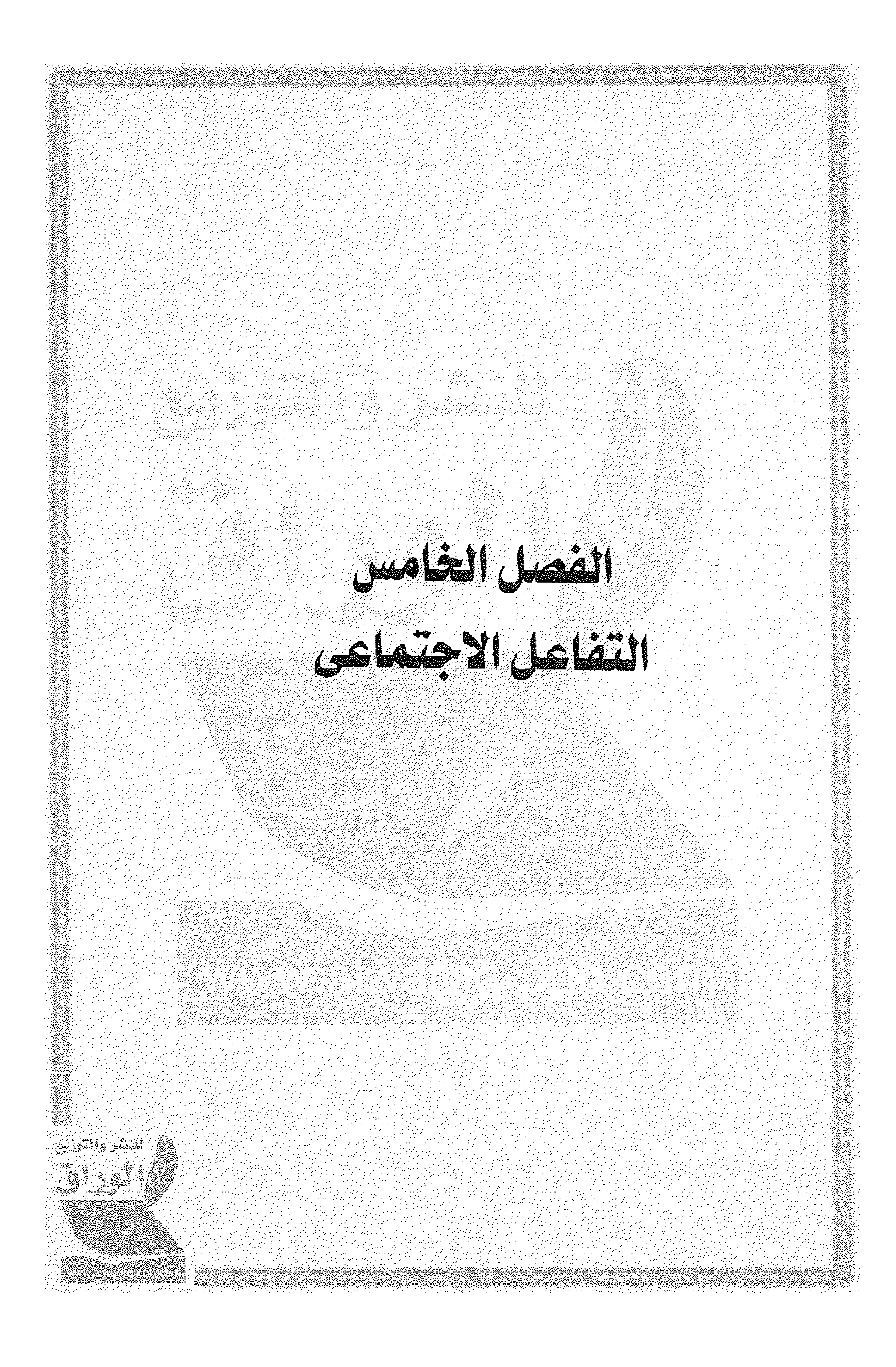
وقد أكدت دراسة مارجليت وآخرون (Margalit et al., 1999) ان للصداقات دور كبير في النمو والتوافق حيث تمنح الصداقات المحتوى الهام لتعلم المهارات كما تعمل على تنظيم المخزون المعرفي والعاطفي عندهم ومن ثم تساعد على تقبلهم لذواتهم، فتقبل الآخرين للفرد يساعد كثيراً في تقبل الفرد لذاته.

5. ان يكون الفرد على درجة من المرونة:

يشير محمد الهابط (1982) إلى أن المرونـة تعنـى استجابة الفـرد للمـؤثرات الجديدة بصورة ملائمة فالشخص الجامد غير المرن لا يتقبـل اى تغـيير يطـرأ علـى حياته ومن ثم فان توافقه يختل وعلاقته بالآخرين تـضطرب إذا مـا انتقـل إلى بيئـة جديدة يختلف أسلوب الحياة فيها عن الأسلوب الذي اعتاده، أمـا الـشخص المـرن فانه يستجيب للبيئة الجديدة استجابات ملائمة تحقق التوافق بينه وبـين هـذه البيئـة حتى ولو كانت تختلف عن البيئة القديمة، وهناك نوعان منها:

المرونة القوية: وهى التي يتوافق فيها الفرد مع البيئة الجديدة دون ان يغير من طبيعته وشخصيتة الأصلية.

والمرونة الضعيفة: وهى التي يتقبل الفرد فيها قيم البيئة الجديدة ومثلها تقبلا يؤدى به إلى ان ينكر شخصيته الأصلية مثل هذه المرونة لا تحقق التوافق بـل تـؤدى إلى اختلال.



الفصل الخامس
التفاعل الاجتماعى

الفصل الخامس

التفاعل الاجتماعي

مقدمة:

يُعد التفاعل الاجتماعي من أكثر المفاهيم انتشاراً في علم الاجتماع وعلم النفس على السواء، وهو الأساس في دراسة علم النفس الاجتماعي الذي يتناول دراسة كيفية تفاعل الفرد في البيئة وما ينتج عن هذا التفاعل من قيم وعادات واتجاهات. وهو الأساس في قيام العديد من نظريات الشخصية ونظريات التعلم ونظريات العلاج النفسي.

إذ يعد التفاعل الاجتماعي بشكل عام نوعاً من المؤثرات والاستجابات، وفي العلوم الاجتماعية يشير الى سلسلة من المؤثرات والاستجابات ينتج عنها تغيير في الإطراف الداخلة فيما كانت عليه عند البداية، والتفاعل الاجتماعي لا يؤثر في الإفراد فحسب بل يؤثر كذلك في القائمين على البرامج انفسهم بحيث يؤدي ذلك الى تعديل طريقة عملهم مع تحسين سلوكهم تبعاً للاستجابات التي يستجيب لها الافراد.

وخلال العقود الأخيرة، اهتم الباحثون بوصف وفهم التفاعلات بين الطفل وأعضاء البيئة الاجتماعية المحيطة به، وبصفة خاصة، وصف السياق الأسري وجماعة الرفاق كمجالات اجتماعية مهمة توضع في الاعتبار عند نمو الأطفال الصغار. وفي نطاق هذه السياقات، يتعلم الأطفال المعلومات ذات الأهمية من أجل إقامة العلاقات الاجتماعية والحفاظ عليها. وفي هذا الصدد، لاحظ الباحثون أهمية فهم تفاعلات الأطفال في إطار أي من هذه السياقات وكيف يمكن ان تكون هذه التفاعلات مترابطة وتجمع بين السياق الأسري وجماعة الرفاق مع التركيز على كيفية تأثير هذه التفاعلات في كل سياق على العلاقات والسلوكيات في السياق الأخر .

ويعتبر التفاعل الاجتماعى أساس عملية التنشئة الاجتماعية، حيث يكتسب الفرد من خلاله انماط السلوك الاجتماعى المقبول، ويكتسب أيضاً الاتجاهات السائدة في المجتمع، ومن خلال تفاعل الأفراد مع بعضهم البعض يتم تعديل أفكارهم ومعتقداتهم لتتوافق مع الأفكار والمعتقدات السائدة في المجتمع، ويؤدي كل ذلك إلى تكوين وبناء هوية الفرد، مما يساعده على ان يكون أكثر إيجابية داخل المجتمع الذي يعيش فيه، أي ان شخصية الفرد تتشكل نتاجاً لعملية التفاعل الاجتماعى التي تتم بينه وبين بيئته الاجتماعية من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي تعتبر من أهم العمليات الاجتماعية.(السيد التهامي، 2005، 57)

والتفاعلات الاجتماعية الإيجابية هي تلك التفاعلات التي تحدث بين الرفاق وهي إيجابية في طبيعتها وناجحة بالنسبة للأطفال المشاركين فيها. وتعد هذه التفاعلات مع الرفاق على درجة من الأهمية حيث انها تؤدي إلى النمو الاجتماعي والانفعالي الإيجابيين لدى الأطفال. وقد أوضحت نتائج البحوث ان الأطفال الذين يتفاعلون بنجاح مع رفاقهم، حتى في مرحلة ما قبل المدرسة هم أكثر شعبية ويتمتعون بصداقات قوية، وينخرطون كثيراً في الانشطة الصفية مقارنة بالأطفال الذين يفتقدون إلى هذه المهارات، وغالبا ما يمتلك الأطفال عدداً من الاستراتيجيات التي يستخدمونها للتفاعل مع بعضهم البعض، وقد يكون بعض هذه الاستراتيجيات مناسب والبعض غير مناسب. ويرى الأطفال ان بعضهم يخطف الألعاب من رفاقهم والبعض يدفع زميله أو يضربه حتى يحقق ما يريد، أو يتجاهل البعض زملاءهم الذين يحاولون التحدث اليهم. وربما يعاني أطفال آخرون صعوبة عند تفاعلهم مع زملائهم بسبب الإعاقات النمائية، وحالات التأخر اللغوي. ومن المهم ان ندرس المهارات الإيجابية للأطفال التي يمكنهم استخدامها بطريقة فعالة مع زملائهم.

وهكذا يبدأ الطفل تفاعله مع الآخرين فيتـأثر بهـم، ويـؤثر فـيهم، ويـصبح عضواً فعالاً في جماعته الأولى وهي الأسرة، ثم تمضى الـسنوات ليـصبح عـضواً في جماعات أخرى سواء في المدرسة، أم الجيران، أم المؤسسات المختلفـة وهـو في جميـع هذه المواقف يتفاعل مع الآخرين، ولهذا التفاعل جانبان يتصل أولهما بـالفرد ذاتـه، بينما يتصل الآخر بالجماعة (أو المجتمع) الذي يعيش فيه الفرد .

كما ان التفاعل الاجتماعي يلعب دوراً مهمـاً في عمليـة النمـو الاجتمـاعي لدى كل من الأطفال العاديين والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، فهذا التفاعـل يزود الطفل بخبرات تعليمية عديدة تساعده على تعلم المهارات الاجتماعية، وتعلم المهارات اللغوية والحركية وكذلك طرق التعبير عـن المـشاعر والعواطـف وتعرفـه على القيم الأخلاقية.

وفي هـذا الـصدد، يـرى بـوفي، سـترين (Bovey & Strain ,2003) ان استخدام المهارات الاجتماعية الإيجابية مع الرفاق في وقت مبكر قد يؤدي إلى تنمية علاقات إيجابية مع الرفاق وزيادة القبول، والصداقة بيـنهم. وعلـى الـرغم مـن ان هذه المهارات قد تنمو لدى كثير من الأطفال بطريقة طبيعية إلا ان الـبعض الآخـر مـنهم قـد يكـون مـن الـصعب نموهـا لديـه بهـذه الطريقـة مثـال ذلـك الأطفـال الانسحابيون، وذوو التخلف العقلـي، والتوحـديون، وذوو المـشكلات الـسلوكية، والمضطربون انفعالياً إذ غالباً ما يكون لديهم صعوبة في التفاعل الاجتماعي بصورة صحيحة مع زملائهم مما يعرضهم لخطر المشكلات الاجتماعية المتوقعة لاحقاً.

تعريف التفاعل الاجتماعي:

يـذكر كـل مـن توفيـق مرعـى وأحمـد بلقـيس (1984، 46) ان التفاعـل الإجتماعي يشير إلى تلـك العمليـات المتبادلـة بـين طـرفين اجتمـاعيين (فـردين أو جماعتين صغيرتين، أو فرد وجماعة صغيرة أو كبيرة) في موقـف أو وسـط اجتمـاعي معين، بحيث يكون سلوك أي منهما منبهاً أو مثيراً لسلوك الطـرف الأخـر. ويجـرى

هذا التفاعل عادة عبر وسيط معين (لغة، أعمال، أشياء)، ويتم خلال ذلك تبادل رسائل معينة ترتبط بغاية أو هدف محدد. ولتنفيذ عمليات التفاعل أشكال ومظاهر مختلفة تؤدى إلى علاقات اجتماعية معينة .

ويشير رمضان القذافى (1991، 117) إلى ان التفاعل الإجتماعي نوع من الاتصال بمعناه الواسع ويعنى أشياء كثيرة منها التحدث مع الآخرين، أوالاستماع إليهم، والكتابة، والقراءة، كما قد يشتمل على الإشارات والنظرات وتحريك أعضاء الجسم بما يفيد توصيل المعاني المقصودة من شخص لآخر .

ويعرف ماهر عمر (1992، 141) التفاعل الإجتماعي بانه عملية ارتباط الفرد مع الآخرين في علاقات متبادلة مشروعة يستفيد منها كل الأطراف المشتركة فيها .

ويعرف فؤاد البهي (1993، 208) التفاعل الإجتماعي بانه عبارة عن التأثير المتبادل بين فردين بحيث يؤثر كل منهما في الأخر ويتأثر به، وتصبح بذلك استجابة أحدهما مثيراً للآخر، ويتوالي التبادل بين المثير والإستجابة إلى ان ينتهي التفاعل القائم بينهما .

ويعرف لامبرت ولامبرت lambrt & lambrt (1994، 178) التفاعل الإجتماعي بانه العملية التي يؤثر بها الناس على بعضهم البعض من خلال التبادل المشترك للأفكار، والمشاعر، وردود الفعل .

وتشير منيرة حلمى (1996، 3) إلى ان التفاعل الإجتماعي هو إلتقاء سلوك شخص مع سلوك شخص آخر، او مجموعة أشخاص في عملية توافق متبادلة تجعل سلوك كل منهما استجابة لسلوك الأخر، ومنبهاً لهذا السلوك في الوقت نفسه، كما يقصد بالتفاعل الاجتماعي ان تستمر هذه العملية التبادلية حتى يصبح الموقف سلسلة من السلوك يبدو للرائي كمتابعة سلوكية موصولة الحلقات.

ويعرف نبيل عبد الفتاح وآخرون (1997، 127) التفاعل الإجتماعي على انه عملية تأثير وتأثر بين مجموعة من الأفراد تؤدى إلى وجود اتصال دائم لتحقيق الأهداف المتفق عليها بينهم، فالطلاب يتفاعلون داخل الفناء أثناء الفسحة للاستمتاع بلعبة جماعية .

ويرى عادل الأشول (1999، 71) ان التفاعل الإجتماعي هو نوع من العلاقات بين شخصين أو أكثر حيث نجد ان سلوك الفرد يتأثر ويتعدل بسلوك الآخر، ومن خلال المثيرات والاستجابات المتداخلة فان الكائن البيولوجي يتغير ببطء إلى كائن انساني.

ويعرف إبراهيم الخطيب وآخرون (2003، 57 - 58) التفاعل الإجتماعي بانه علاقة متبادلة بين فردين أو أكثر يتوقف سلوك أحدهما على سلوك الآخر، أو يتوقف سلوك كل منهما على سلوك الآخر، وعملية التفاعل الاجتماعي عملية مستمرة ومتواصلة، فهي تحدث في كل مكان في البيت، وفي المدرسة، وفي الشارع، وفي كل مكان يجتمع فيه الأفراد، وتحدث من جرائه عملية احتكاك وتفاعل .

ويصف التفاعل بانه إيجابي إذا انتشرت المحبة والمودة والتعاطف والرحمة والتقبل بين الأطراف المعنية به، ويتصف بالسلبية إذا عم النفور بينهم وطغت النواحي المادية على المشاعر الانسانية .

ويشير عمر همشري (2003، 139) إلى ان التفاعل الاجتماعي هو عبارة عن العلاقات الاجتماعية بجميع انواعها التي تكون قائمة بوظيفتها، أي العلاقات الاجتماعية الديناميكية بجميع انواعها سواء كانت هذه العلاقات بين فرد وفرد، أم بين جماعة وجماعة ،أم بين جماعة وفرد.

وقدمت شيرين فراج (2007، 40) تعريفاً للتفاعل الاجتماعي ينص على أنه عملية تأثير وتأثر متبادلة ومستمرة بين (فرد وفرد) أو (فرد ومجموعة)

أو (مجموعة ومجموعة) تؤدي إلى اتصال دائم بين الأفراد لتحقيق هدف محدد وهو يمكن ان يكون تفاعلاً إيجابياً أو تفاعلاً سلبياً وذلك من خلال التعرض لمجموعة من المواقف الاجتماعية المختلفة (التعاون، التواصل الاجتماعى، التعاطف، والانتماء للجماعة)

ومن خلال العرض السابق للتعريفات المختلفة التي تناولت التفاعل الاجتماعي نجد انها ركزت على ما يلي:

1- ان التفاعل الاجتماعي تفاعل بين شخصين أو أكثر كلٍ تجاه الآخر .

2- ان الفرد تنشأ بينه وبين أفراد بيئته علاقات دائمة .

3- ان التفاعل الاجتماعي تأثير متبادل بين الفرد والجماعة .

4- ان التفاعل الاجتماعي عملية ربط بين أعضاء الجماعة بعضهم مع بعض .

5- ان التفاعل الاجتماعي يؤثر بصورة واضحة في تبادل الأفكار والمشاعر والتصرفات .

6- ان التفاعل الاجتماعي قائم على عملية توافق متبادلة تجعل سلوك كل من الطرفين استجابة لسلوك الآخر.

7- ان التفاعل الاجتماعي عملية تبادلية مستمرة .

8- يؤدي التفاعل الاجتماعي إلى اتصال دائم بين الأشخاص لتحقيق هدف محدد.

9- ان التفاعل الإجتماعي يعتبر نوع من التواصل بكل ما تحمله الكلمة من معنى.

10- التفاعل الاجتماعي يمكن ان يكون إيجابياً يتضمن انتشار المحبة والمودة والتعاطف ويمكن ان يكون سلبياً إذا عم الصراع والنفور بين الأطراف المتفاعلة .

العوامل المؤثرة في التفاعل الاجتماعي:

مما لاشك فيه ان قدرة الفرد على التواصل والتفاعل الاجتماعي مع الأفراد الآخرين في المجتمع تتم وفق مجموعة من العوامل المؤثرة فيه منها على سبيل المثال لا الحصر ما يلى :

1- السن Age:

حيث يميل الأفراد بصورة عامة إلى تكوين صداقات مع غيرهم من جماعات الرفاق الذين ينتمون إلى فئتهم العمرية، حيث يثق كل منهم في رفيقه الشخصي الذى يفضى إليه بأدق أسراره التي قد يخفيها عن أسرته كالأبوين والأخوة والأخوات. ومن ناحية أخرى نجد ان أي تعامل بين الأفراد يتحدد وفقاً للأدوار المختلفة التى يقومون بها أو بناء على الانشطة المتباينة التي يمارسونها في إطار من العلاقات التبادلية بينهم في الحياة العادية اليومية .

ويذكر السيد التهامى (2005، 62) أن العديد من الدراسات قد أشارت إلى ان عدد ضروب الاتصال الاجتماعي تتزايد بتزايد العمر الزمني، كما وجد ارتباط بين المشاركة الاجتماعية في الانشطة المدرسية وعمر الطلاب، وقد أوضحت دراسة جرين Green ان كمية اللعب الجماعي قد تزايدت مع تزايد العمر .

2- نوع الجنس Sex :

حيث ان الأسرة التقليدية في دول العالم النامى ومن بينها مصر والدول العربية تميز الذكور عن الاناث وتفضل الابن الكبير على الابن الصغير، وتتبع من أجل ذلك أساليب في التنشئة الاجتماعية تقوم على هذا التمييز، ويصل هذا الأمر إلى حد التمييز بين الذكر والانثى من الأطفال في كمية الطعام ونوعيته أيضاً، ويترتب على هذا الوضع ان يحظى الطفل الذكر عندما يكبر. بسلطة على إخوته

الأصغر منه ذكوراً أم اناثاً، وعلى إخوته البنات الأصغر منه والأكبر منه سناً على السواء. (السيد عبد القادر، 2005، 69)

وتؤكد نتائج دراسة هينك، ريبكا وآخرون Hencke,Rebecca,et (al,1993) ان الاستمتاع بالقصص التي تتضمن العدوان يمثل معيار نمائي بالنسبة لطفل السنوات الثلاث. وحيث ان العمر هو أكثر المصادر شيوعاً للتغيرات النابعة من التنشئة، فان البنات تظهر سلوكيات اجتماعية مضادة للعنف في مرحلة عمرية تسبق الأولاد .

بالتالي يلعب نوع الجنس دوراً مهماً في تحديد شكل ونمط التفاعل الاجتماعي بين الأفراد، فلقد وجد ان الذكور بصفة عامة أكثر ميلاً للمشاجرة والعدوان من الاناث، كما وجد ان الاناث أكثر ميلاً من الذكور في تبنى اتجاهات لا تنافسية .

3- الاتجاهات Attitudes:

تتوقف قدرة الفرد على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين على خبراته السابقة مع أفراد أسرته وتعامله معهم، وكذلك تتوقف قدرة الفرد على التفاعل الاجتماعي على اتجاهاته، حيث ان الاتجاهات تؤثر على سلوك الفرد .

حيث يعرف الاتجاه بانه حالة تأهب عقلي وعصبي توجه استجابات الفرد ونمط سلوكه في مواقف معينة، وهو تنظيم مستمر للعمليات الانفعالية والإدراكية والمعرفية، حول بعض الظواهر الاجتماعية السائدة أو المشكلات المعلقة في المجتمع الذي يعيش فيه الفرد، وهذا الميل المكتسب المنظم للعمليات الانفعالية يتخذ لنفسه وظائف عامة، وخاصة لتحقيق أهداف الجماعة والفرد.

والاتجاه ما هو إلا مشاعر تتكون تجاه قضية أو موضوع معين، وقد يكون الاتجاه سوياً وقد يكون غير سوى. وقد اهتم علماء النفس الاجتماعي بموضوع اتجاهات الفرد نظراً لتأثيرها عليه وعلى المجتمع .

وتلعب الاتجاهات دوراً مهماً في عملية التفاعل الاجتماعي فاتجاهات الفرد تؤثر في أحكامه وإدراكه للآخرين، وتعتبر الاتجاهات مؤشراً جيداً للتنبؤ الصحيح بخطوات الفرد المقبلة في المواقف المتبادلة المرتبطة باتجاهات الفرد نحوها الأمر الذى ييسر عملية التفاعل الاجتماعي .

4- القيم والمعايير Values&norml:

عندما تناقش القيم سنجد ان كل متخصص في مجال معين له رؤية خاصة فمثلاً المتخصص في علم النفس الاجتماعي له رؤية خاصة، والمتخصص في علم الاجتماع له رؤية ثانية، والفيلسوف له رؤية ثالثة، والمتخصص في القانون له رؤية أخرى وهكذا .... والقيمة من وجهة نظر علم النفس الاجتماعي هي تنظيم خاص لخبرة الفرد ينشأ في مواقف المفاضلة والاختيار ليصبح ديناميكية تكمن خلف سلوك الفرد، كما يتحول إلى وحدة معيارية على الضمير الاجتماعي للانسان. ومن خلال هذا التعريف يمكن ان نوضح مدى تأثير القيم على علاقة الفرد بالجماعة وعلاقة الجماعة بالفرد .

أما المعيار فهو مقياس نسبى تتفق عليه جماعة معينة في موقف معين لتحكم به على مدى صحة سلوك أي فرد من أفراد هذا الموقف بالذات، والمعايير في جميع الحالات تكتسب قوتها وفعاليتها من كثرة استخدامها حيث يدل ذلك على مدى قربها من التفكير العلمي والمفهوم الإجرائى لنشاط الجماعة .

ويعنى ذلك ان قيم الفرد ومعاييره تؤثر في سلوكياته التي يستخدمها مع الآخرين كما تؤثر في تحديد وتحقيق الأهداف التى يسعى إليها، مما يكون له الأثر الكبير في عملية التفاعل الاجتماعى .

5- الدافعية : Motivation :

ليس هناك من شك في ان الدوافع النفسية ذات أثر واضح على سلوك الفرد وتفاعله مع الآخرين وبذلك تؤثر الدوافع بشكل كبير على عملية التفاعل الاجتماعي، ولذلك فقد نالت الدوافع النفسية والدافعية القدر الذي تستحقه من دراسة وبحث حتى أصبح هذا المتغير الذي تعطى له الأولوية، في التأثير على نوعية ودرجة التفاعل الاجتماعي ونجد ان نقص الدافعية لدى الفرد يؤدى إلى عزوفه عن عمل أي شيء، وإذا قام بعمل معين فانه يكون منفرداً وبعيداً عن باقي أفراد الجماعة مما يكون له تأثير سلبى على التفاعل الاجتماعي.

6- المستوى الاجتماعي الاقتصادي Social Economic Level :

حيث يتأثر التفاعل الاجتماعي بالطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد، فتفاعل أبناء الطبقة الاجتماعية المتوسطة يختلف عن تفاعل أبناء الطبقة الدنيا أو الطبقة العليا، ويرجع هذا الاختلاف إلى اختلاف المعايير والاتجاهات السائدة والخاصة بكل طبقة من الطبقات التى تؤثر بشكل مباشر على التفاعل الاجتماعي.

وتشير الدراسات والبحوث إلى ان المستوى الاجتماعي الاقتصادي يؤثر في التواصل بين الأفراد، وبالتالي يؤثر في عملية التفاعل الاجتماعي. حيث اننا نلاحظ ان الأفراد ذوى المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع يتكلمون أفضل من غيرهم . كما انهم يحاولون ان يسيطروا على المناقشات التى تدور أثناء وجودهم داخل الجماعة، كما يحاولون ان يوجهوا هذه المناقشات طبقاً لما يريدونه.

7- التنشئة الاجتماعية Socialization :

تعرف التنشئة الاجتماعية بانها عملية تعلم وتعليم وتربية تقوم على التفاعل الاجتماعي، وتهدف إلى إكساب الفرد سلوك ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة، تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها. وهي عملية

تشكيل السلوك الاجتماعي للفرد، واستدخال ثقافة المجتمع في بناء الشخصية منذ طفولته وحتى نهاية العمر، بمعنى ان عملية التنشئة الاجتماعية لا تتم مرة واحدة وتنتهي، وانما هي عملية ملازمة للانسان عبر مراحل حياته المختلفة .

وتحقق عملية التنشئة الاجتماعية امتصاص الفرد لقيم الجماعة وتعلم أساليب ومعايير السلوك التى تتبناها الجماعة بما يتيح التفاعل الاجتماعى الناجح بين الفرد والجماعة، كما تسهم في تحقيق قدر من التشابه بين أفراد الجماعة مما ييسر التعامل والتفاعل ويقلل من الصراع بين أفراد الجماعة مما يسهم في تماسكها.

ولقد افترض الباحثون ان الأطفال يتعلمون التفاعلات الاجتماعية مع زملائهم وذلك عن طريق التفاعلات الاجتماعية التي تتم مع والديهم. وبصفة خاصة، فان الجوانب المتعلقة بمحتوى وأساليب التفاعلات بين الآباء والأطفال يفترض انها ترتبط بالوظائف الاجتماعية للأطفال في تعاملهم مع رفاقهم. وقد تكون الجوانب المتعلقة بأساليب التفاعل على قدر من الأهمية بصفة خاصة حيث يتعرض الأطفال إلى هذه المكونات من التفاعلات مع الآباء وذلك على أساس ثابت تقريباً. والسلوك ونغمة الصوت مكونان في علاقة الوالد بالطفل والتي قد ترتبط بالأدوار التي يقوم بها الطفل مع رفاقه. علاوة على ذلك افترض الباحثون ان الأمهات والآباء قد يلعبون أدواراً منفصلة في التأثير على الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب ومهاراتهم التفاعلية مع جماعة الرفاق (Warran & Christine .,1997:.4-5)

8- العلاقات داخل المدرسة Relations into school :

رغم ان المدرسة تأتى في مرتبة ثانية بعد الأسرة بالنسبة لعملية التنشئة الاجتماعية، إلا انها تحتل أهمية خاصة من زوايا معينة، بل قد تتفوق فيها على الأسرة، فالمدرسة تعتبر منوطة بتعليم الأطفال تحت إشراف مربين متخصصين.

وتشير دراسة بوفي وسترين (Bovey , Strain ," (2003 انه عن طريق تدريس المهارات الاجتماعية الملائمة للأطفال وتزويدهم بالرغبة والقبول لدى زملائهم لاستخدام هذه المهارات معهم، وخلق الفرص أمام الطلاب لممارسة هذه المهارات يستطيع المعلمون ان يحسنوا من السلوك الاجتماعي لدى الأطفال بصورة كاملة ولمدى الحياة .

وحيث ان العلاقات السائدة داخل المدرسة تساعد على التفاعل الاجتماعي السليم إذا ساد فيها التقبل والاحترام المتبادل بين التلاميذ بعضهم البعض، وبين التلاميذ والمعلمين، وعندما تهيىء المدرسة الوضع الذى يساعد التلاميذ على إبداء رأيهم بحرية دون خوف، وأيضاً عندما تتوافر المواقف التى يستطيع من خلالها التلاميذ ممارسة التعاون والتواصل فيما بينهم من ناحية، وبينهم وبين المعلمين من ناحية أخرى . فان ذلك يساعدهم على الإحساس بالانتماء للمدرسة، بالتالي تحقيق التفاعل الاجتماعي السوي بينهم .

أشكال التفاعل الاجتماعي :

لقد أكدت الدراسات على شكلين أساسيين من أشكال التفاعل الاجتماعى:-

1- التفاعل الاجتماعى المباشر :

وهو الذى يحدث بشكل مباشر بين شخصين أو أكثر وجهاً لوجه. كموقف المعلم أثناء المحاضرة مع طلابه، أو الوالدين مع أبنائهما في الأسرة.

2- التفاعل الاجتماعى غير المباشر :

وهو الذى يحدث بواسطة وسيط، كالهاتف، أو كتابة رسالة لصديق أو بالبريد الالكترونى ....وغيرها .

وسائل التفاعل الاجتماعي:

تحدث عملية التفاعل الاجتماعي عبر وسائط Media مختلفة ومتنوعة يمكن تصنيفها إلى نوعين رئيسيين هما :-

أ – الوسائط اللفظية Verbal media:

وتضم الكلام الذي يدور في نطاق اللغة المتقدمة، بأشكاله وانماطه المختلفة مثل إعطاء التعليمات، طرح الأسئلة، إلقاء معلومات أو أفكار، ومدح وثناء، نقد وهجاء، شرح وإلقاء أوامر وتعليمات ...... إلخ. وبالإضافة إلى المدح اللفظي، يمكن استخدام المعززات المادية أيضاً لزيادة احتمالية التفاعلات الاجتماعية مع الرفاق مرات أخرى في المستقبل. من بين هذه الأشياء استخدام "النجوم الخارقة". والنجوم الخارقة عبارة عن قلادات يقوم المعلمون بإعدادها للأطفال .وفي نهاية اليوم وبعد القيام بالانشطة يجتمع الأطفال ويقصون أمام المجموعة ماذا فعلوا ليحصلوا على النجوم الخارقة.

وتتأثر هذه الوسائط اللفظية بنبرة الصوت، وسرعته، والوقت، والإصغاء، والألفاظ، والمعاني، والأفكار، والمناخ المادي والنفسي السائدين، وفرص التبادل والتفاعل.

ب – الوسائط غير اللفظية Non – verbal media :

وتضم كل ما هو غير لفظي، وكل ما يشكل مثيراً أو منبهاً لاستجابات سلوكية مختلفة، تسهم في إحداث عملية التفاعل الاجتماعي، وتنشيطها، ومن أمثلة ذلك حركات الجسم، والأطراف، والإيماءات بالجسم، وبالرأس، واليدين، وتعبيرات الوجه، والملابس، والألوان ، والأصوات غير الكلامية، والاقتراب والابتعاد، والملامسة الجسدية كالمصافحة وغيرها، واستخدام الأدوات والأجهزة، والروائح المختلفة، وأساليب الجلوس والوقوف ...الخ.

وتعتبر تعبيرات الوجه مثالاً جيداً على التواصل غير اللفظي، حيث ان كل الأفراد يمكن ان يتعلموها وقد حاول البعض اكتشاف قواعد التفاعل غير اللفظى. وكيف يؤثر التواصل بالعين والابتسامة على استجابة الأفراد داخل الموقف. كما حاول البعض البحث عن تأثير الأسئلة وكيفية طرحها وتوجيهها في التفاعل الاجتماعى غير اللفظي.

أسس التفاعل الاجتماعي:

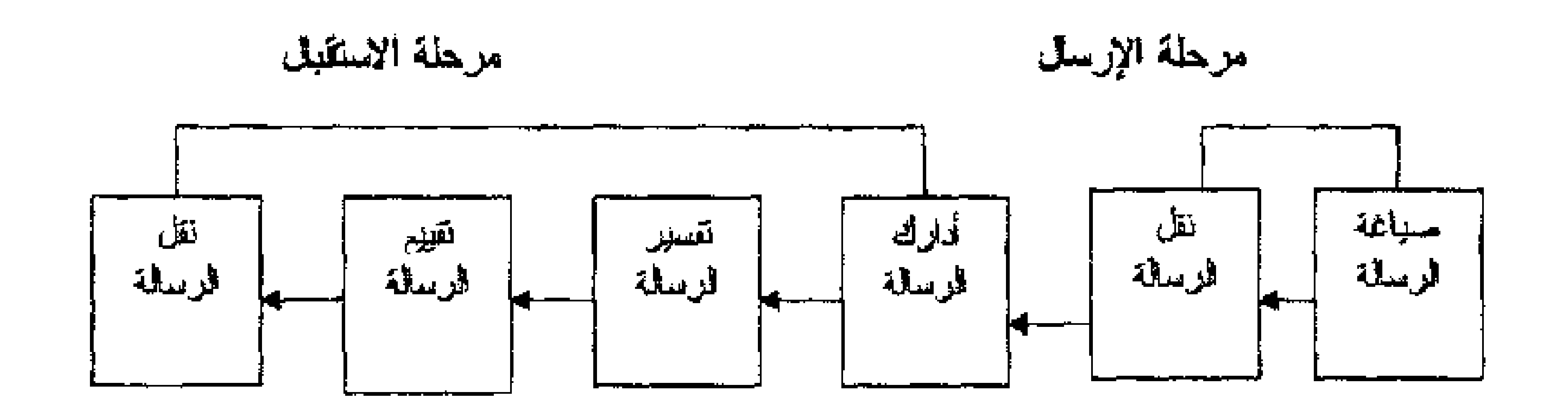
تستند عملية التفاعل الاجتماعي إلى عدة أسس لا تستقيم ولا تستمر بدونها وهى:

1- التواصل Communication :

فحيثما يتقابل عدد من الأفراد وجهاً لوجه في جماعة، يبدأ الاتصال والتفاعل بين هؤلاء الأفراد، ويتم الاتصال والتفاعل بين هؤلاء الأفراد، عن طريق اللغة والرموز والإشارات، وتكون الثقافة التي يعيش فيها الفرد والجماعة نمط التفاعل الاجتماعي .

وبذلك لا يتم التفاعل بين الأفراد أو الجماعات دون ان يكون هناك اتصال بينهما بوسيلة أو بأخرى، ويعد الاتصال من الأمور المهمة في قيام المجموعة ونجاحها في أداء المهام المكلفة بها، وبالتالي يقود هذا الاتصال الأفراد إلى انجاز المهام بفاعلية من خلال مشاركة أفراد المجموعة وتبادل المعلومات فيما بينهم .

ويوضح فلدمان (1985، 104) عملية التواصل اللفظى بين طرفين هما المرسل والمستقبل والعمليات التى تمر بها الرسالة بدءاً من إرسال المرسل لها وصولاً إلى فهم المستقبل لها على النحو التالي:



شكل (4) عملية التواصل اللفظى بين الطرفين (المرسل، والمستقبل)

وفي دراسة مارتا فين وآخرون " Venn , et al" (1994) قدمت اقتراحات لتنمية التفاعل الاجتماعي والاتصال لدى الأطفال، وبالتالي تسهيل عملية دمج الأطفال المتأخرين في الكلام واللغة في بيئة المجتمع العادي، مع توقع الظروف التى يمكن استخدامها لتنمية استخدام الأطفال للغة والتفاعل الاجتماعي الإيجابي ومن هذه الأساليب:-

- تغيير انماط التواصل والكلام .
- فن التوقف (الصمت) .
- تقديم المدح والتشجيع .

2- التوقع Expectation :

حيث ان وجود توقعات مشتركة بين الأفراد المتفاعلين هو الأمر الذى يوجه سلوك التفاعل الاجتماعى لكل منهم: فالطلاب حين يلعبون يتوقع كل منهم من الآخر سلوكاً معيناً في التعامل مع الكرة ويستعد ذهنياً وبدنياً للرد عليه، وبهذا تنتظم المباراة ويحدث التفاعل الاجتماعى في صورة مباراة رياضية.(نبيل حافظ وآخرون، 1997، 128)

ونجد ان سلوكنا يصاغ شكله طبقاً لما نتوقعه من الآخرين، فانا ألقى السلام على الأفراد لانهم يتوقعون منى ذلك وأتوقع منهم الرد المناسب، وغاية هذه الفكرة عملياً . هو ازدياد معرفة أعضاء الجماعة لبعضهم البعض مما يؤدى للتحكم في سلوكهم تجاه بعضهم طبقاً لما يتوقعه كل منهم من الآخر .

3 – التوافق Adjustment :

ويقصد بالتوافق ألا يكون هناك صراع أو نزاع بل يكون هناك توازن وحل وسط يعبر عن تقريب وجهات النظر بين الأفراد وبين الجماعات والعمل على إيجاد نوع من التوافق بين الأطراف المتنازعة، ويتضمن مثل هذا التفاعل الاجتماعي نوعاً من التضحية لانهاء الصراع أو النزاع ويتدخل فيه أطراف للوساطة وتقريب وجهات النظر .

4- لعب الدور Role plaging:

ويقصد بالدور السلوك المطلوب أو المتوقع من الفرد القيام به في موقف ما بحسب المعايير الموضوعة. وعليه فان الادوار الاجتماعية تعتمد على التوقع . فيتعلم الفرد كيف يقدر الموقف، وكيف يؤدى الدور المتوقع منه، وما يتوقعه هو من الآخرين، وعلى هذا النحو يتشكل سلوكه في المواقف الاجتماعية المختلفة .

5- الرموز ذات الدلالة Meaningful Symbols :

يتوقف التفاعل الاجتماعي وأداء الأدوار على وجود رموز ذات دلالة بين الأفراد كاللغة وتعبيرات الوجه، وحركة اليدين.....وغيرها. وكلها من وسائل الاتصال الجوهرية، وينبغي ان تكون الرموز مفهومة لدى أفراد الجماعة. وعدم فهمها يعد إحدى المشكلات التي تواجه الأفراد، وذلك طبقاً لاختلاف الرموز باختلاف البيئات والمجتمعات المختلفة .

6- التقيم Evaluation :

ويقصد به تقييم الفرد لسلوكه وسلوك الآخرين ومدى تحقيق أهداف الجماعة وهو ما تتحقق به عملية التفاعل الاجتماعي.

صور التفاعل الاجتماعي:

1- التعاون Cooperation :

يعتبر التعاون من أهم صور عملية التفاعل الاجتماعي، حيث يتضمن العمل المشترك بين أفراد الجماعة أو بين الجماعات وبعضها بقصد الوصول إلى أهداف مشتركة، وفي التفاعل الاجتماعي التعاوني يعيش الجميع في وئام مبنى على تبادل المنفعة.(حامد زهران، 2000، 247)

حيث يلعب التعاون بين الأفراد والجماعات دوراً بارزاً في التقدم والتطور والازدهار ولذلك يهدف القائمون على عملية التنشئة الاجتماعية إلى تنمية السلوك الاجتماعي الملائم عند النشء، ويكون التعاون أبرز السلوك المحبذ اجتماعياً أو يتضمن مساعدة الآخرين، والتخطيط المشترك وممارسة الانشطة الجماعية.

والتعاون بهذا المعنى مظهر من مظاهر التفاعل الاجتماعي، ونمط من انماط السلوك الانساني الشائع، وتعتبر الأسرة أول صورة من صور التعاون، حيث تتكاتف الجهود وتتكامل لتحقيق الأهداف المشتركة. ويتخذ التعاون في المجتمعات الحديثة صوراً وأبعاداً مختلفة متفاوتة بين الأفراد والجماعات ويمثل التعاون ظاهرة اجتماعية، تعكس التأثير المتبادل للأفراد في أداء عمل معين، ويتعلم الفرد عن طريق التعاون الكثير من انماط السلوك الاجتماعي اللازم لعملية التوافق الاجتماعي .

2- التوافق Adiustment :

وقد سبقت الأشارة إلى انه أحد أسس التفاعل الإجتماعي ويقصد به كصورة من صور التفاعل الإجتماعي التجاوب المرن مع نظم المعيشة في المجتمع الذى نتفاعل مع أفراده وهو خطوة لاحقة لعملية التمثيل ومترتبة عليها، فالطالب الذى ينتقل بعد الحصول على الثانوية العامة إلى كلية عسكرية ويتمثل نظمها يتوافق مع أسلوب الدراسة بها، وبالتالي يعتبر توافق الاستجابات وتكاملها لتحقيق هدف ما من أهم أسس التفاعل الاجتماعى إذ يتعين على الطلاب أن يلعبوا بشكل متناسق في صورة فريقين وفقاً لقواعد محددة لتحقيق هدف محدد .

ويعتبر التوافق عملية قوامها التسامح مع الآخرين، والتصالح والتوفيق بين مختلف الرغبات، وأساسها الأخذ والعطاء الودى، ويتم ذلك من خلال العلاقات الهادفة وإيقاف الصراع وجعل العلاقات أكثر اتساعاً والعمل على زيادة مظاهر التوحد، والانسجام في الأفكار والقيم والاتجاهات. والقبول بمبدأ التحكم أي قبول الطرفين بحكم ثالث على نحو رسمى أو غير رسمى (ودى) وجدير بالذكر، ان التنشئة الاجتماعية بمؤسساتها المختلفة (الأسرة، المدرسة، ودور العبادة، ووسائل الإعلام .....إلخ) تعد من أهم المتغيرات والعوامل التي تساهم في عملية التوافق مع الآخرين والتكيف مع معايير المجتمع وأفكاره وقيمه ونظمه ومتطلباته.(عمر همشرى، 2003، 157-158)

3- المنافسةCompetition:

المنافسة هي عملية يتم بمقتضاها تحديد نمط التوزيع والتطور في المجتمع، والتنافس يمثل عملية الصراع المتبادل بين الأفراد والجماعات لبلوغ غاية معينة أو هدف محدد، والمهم في الأمر ان الأطراف المختلفة والمتنافسة تحاول بلوغ الغاية

نفسها أو الهدف نفسه لتحقيق مصالحها الذاتية ودون غيرها وهي عملية مستمرة ودائمة .

والمنافسة هي عملية التسابق بين الأفراد في المجتمع لبلوغ هدف معين، فالطلاب يتنافسون للحصول على أعلى الدرجات في الامتحانات. كما يشير التنافس أيضاً إلى ان الفرد يميل إلى تحقيق هدفه قبل الآخرين ويؤدى ذلك إلى فشل الآخرين في تحقيق أهدافهم ويعتبر التنافس أو المنافسة ظاهرة طبيعية في حياة الأفراد والجماعات وتتخذ أشكالاً مختلفة ... فقد تكون عدائية عنيفة وتتخذ شكل العداء أو الصراع، وقد تكون بناءة شريفة تؤدى في نهايتها إلى تقوية التعاون كما يحدث في المنافسات الرياضية والعلمية في إطار المباريات والمسابقات

ويذكر عمر همشرى (2003، 145-155) ان هناك بعض العوامل التي تؤثر في عملية التنافس وهي:

1) البيئة الاجتماعية (المراكز والأدوار والتقسيم الطبقي)، التي تعلب دوراً كبيراً في دفع الأفراد أو الجماعات نحو التعاون والتنافس .

2) النمط الثقافي السائد، إذ انه من المعلوم ان الانسان يتعلم التنافس من الثقافة التي ينشأ فيها، لذا فللتربية والتنشئة الاجتماعية دور مهم في توجيه الطفل أو الفرد إلى النواحي التي يستحسن فيها التنافس .

3) درجة الوعي الاجتماعي، إذ انه كلما زادت درجة الوعي الاجتماعي لدى الأفراد والجماعات، اتجهت الأمور نحو التنافس الشريف والبناء والعكس صحيح .

4) طبيعة طرفي التنافس (السن، والجنس، والسمات الشخصية، والخلفيات الاجتماعية) إذ تشير الدراسات إلى ان السلوك التنافسى، يظهر بصورة

أكبر كلما تقدم سن الفرد وان الأطفال الذكور يكونون أكثر تنافساً من البنات .

5) المثل والقيم السائدة التي يتمثل دورها في مدى التنافس وتوجيهه فحيث تسود القيم الفردية والرأسمالية ينشط التنافس الفردي، وحيث تسود القيم الانسانية الجماعية وتفعيل مصلحة الفرد فينشط التعاون وتخّف حدة المنافسة .

ويرى حسني الجبالي (2003، 139) ان في أسلوب التنافس الفردي: يعمل كل تلميذ بمفرده ويسعى كل تلميذ إلى المعلومات والأفكار التي يحتاجها لتحقيق هدفه، ويبذل كل تلميذ أقصى جهد للتفوق على الآخرين، وتتم مكافأة التلاميذ (الأفراد) وذلك في ضوء أدائهم بالنسبة للتلاميذ الآخرين .

4- الصراع Conflict :

يعرف الصراع بانه الموقف الذي يجد الفرد نفسه فيه حين يكون أمامه دافعان متعارضان. كما يعرف أيضاً بانه الوجود المتزامن لدافعين متعارضين أو أكثر لدى الفرد نفسه أو الجماعة نفسها، والذى يؤدى إلى التأزم النفسي والتوتر الذهني، وينشأ الصراع في العادة نتيجة لتعارض المصالح ورغبة كل طرف في الحيلولة دون تمكين الطرف الآخر من تحقيق مصالحه معتبراً ذلك ضرراً على مصالحه هو. وينشأ الصراع أيضاً عندما يواجه الفرد موقفاً معقداً يؤدى إلى قيامه باستجابات متعارضة. ولما كان هناك استحالة في القيام باستجابتين متعارضتين في وقت واحد فان التوتر يظل قائماً كنتيجة للصراع الحادث بينهما. وخلاصة القول ان الصراع يحدث في ثلاث حالات هى:

أ- وجود الفرد في موقفين متناقضين يتطلب كل منهما سلوكاً معيناً يناقض كل منهما الآخر .

ب- وجود نمطين من الدوافع المتناقضة المتعارضة تعيق الفرد عن التوافق .

جـ- وجود الفرد في موقف معقد يؤدى به إلى استجابات متعارضة .

وللصراع أشكال متعددة تتمثل في الآتي :

أ- الصراع النفسي الفردي الذاتي :

وينشأ هذا النوع من الصراع حينما يجد الفرد نفسه أمام دافعين متعارضين و للصراع النفسي الفردي الذاتي أشكالاً متعددة وهي:_

- صراع الإقدام - الإقدام Approach_Approach:_

وينشأ حينما يرغب الفرد تحقيق هدفين كلاهما فيه خير له، ولكن تحقيق أحدهما يمنع تحقيق الآخر مثلاً حينما يجد الطالب نفسه أمام دافعين اللعب و الترويح، المذاكرة و التحصيل.

- صراع الإحجام - الإحجام Avoidance_ Avoidance : _

وينشأ حين يطلب من الفرد ان يسلك سلوكين كلاهما مكروه لديه مثل عدم الذهاب لمشاهدة فيلم ممتع والإحساس بالألم أو التفريط في الاستذكار فيرسب ويحس بالإحباط (الألم النفسي).

- صراع الإقدام - الإحجام Approach- Avoidance

وينشأ حين يجد الفرد نفسه في موقف يريد ان يحقق هدفاً، وهو ممكن لكن تحقيقه يسبب له ألماً. فمثلاً حين يقدم الفرد على التفاعل مع أفراد يستفيد منهم، ولكنه يتأذى من بعض سلوكياتهم.

ب- الصراع الاجتماعي بين الأفراد والجماعات :

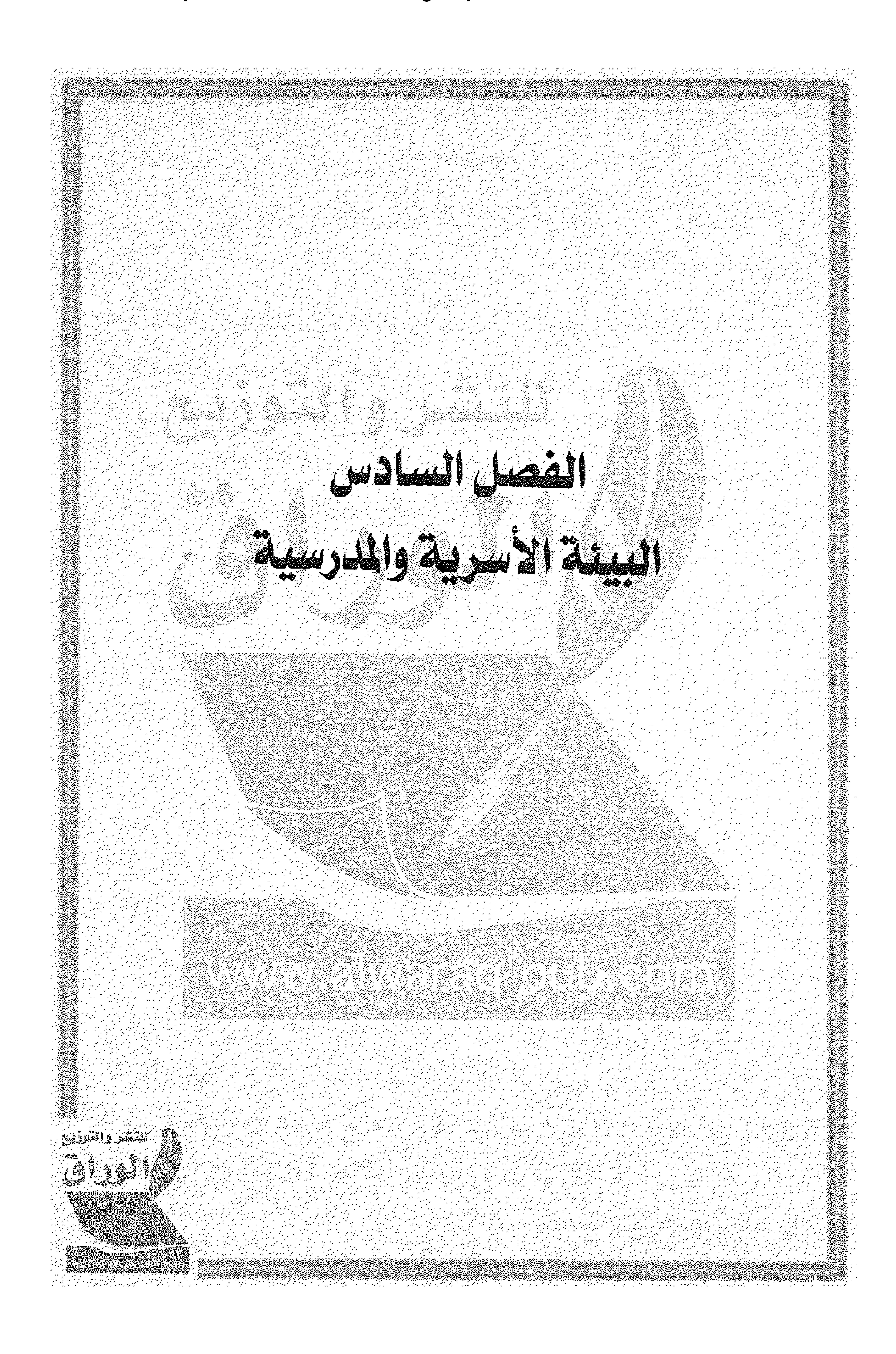
ويحدث هذا النمط من الصراع بين الأفراد وبين الجماعات عندما تتعارض مقاصدها أو أساليبها في تحقيق تلك المقاصد، أو عندما تتفق المقاصد وتختلف الآراء

حول أساليب تحقيق المقاصد أو العكس، ويتخذ الصراع الاجتماعى أشكالاً متنوعة مثل الصراع بين الأشخاص، والصراع السياسي، والصراع الديني، والصراع العرقي. (توفيق مرعى وأحمد بلقيس، 1984، 77-79)

ومما تجدر الإشارة إليه ان الصراع لدى الانسان قد يكون شعورياً وقد يكون لا شعوري، وخاصة عندما يعانى الفرد من الكبت وإخفاء المشاعر، ومن هنا فقد يؤدى الصراع إلى الاضطراب النفسي، والقلق، والانفعال، والكآبة، وإعاقة القدرة على العمل .

5- التمثيل والمواءمة Assimilation and Accommadation:

حيث يعتبر الفرد من وجهة نظر النظرية التفاعلية، في عملية تفاعل مستمر مع البيئة الاجتماعية، وهو يسعى دائماً لفهم عناصر هذه البيئة واستيعاب مؤثراتها المختلفة تمهيداً لتمثيلها، أي احتوائها في داخله بشكل يؤدى إلى تعديل انماط سلوكه وأساليبه ليتمكن من التواؤم مع عناصر البيئة الاجتماعية المحيطة به وهكذا يكون التمثيل والمواءمة عمليتين اجتماعيتين نمائيتين متكاملتين فلا تمثل بدون تلاؤم ولا تلاؤم بدون تمثل، وهذان الوجهان يمثلان عملية التكيف مع المشكلات التى تواجه الفرد أو الجماعة للتخلص مما يعانيه من توتر، أو عدم توازن، ناجتين عن عمليات الصراع أو المنافسة أو غيرهما من المشكلات.



الفصل السادس

البيئة الأسرية والمدرسية

الفصل السادس

البيئة الأسرية والمدرسية

مقدمـة:

في البداية يجب توضيح ما تعنية كلمة بيئة فالبيئة هي المجال الذى تحـدث فيـه الإثارة والتفاعل وهى كل ما يحيط بالانسان مـن طبيعـة ومجتمعـات بـشرية ونظـم اجتماعية وعلاقات شخـصية وهـى المؤثر الـذى يـدفع الكـائن الحـى إلى الراحـة والنشاط والسعى فالتعامل متواصل بـين البيئـة والفـرد والأخـذ والعطـاء مـستمر ومتلاحق أما علم البيئة: فيعرف بانه دراسـة لعلاقـة الكائنـات العـضوية بوسـطها البيئى.

أولاً: البيئة الأسرية:

الأسرة هي الوسط الذى يتحول التى يتحول فيه الوليد من مستوى الكـائن البيولوجى الى مستوى المواطن أو العضو في الجماعة وتحول استعداداته إلى قدرات، ويتم هذا التحول من خلال الأسرة إلى أوساط أخرى.

وهي الوحدة الأساسية للبنـاء الاجتمـاعى وركناهـا زوج وزوجـة يرتبطـان بصلة قانونية وخلقية يقرها الدين والمجتمع وتقوم على الرضا والإيجـاب والالتـزام الدائم باحترام الحقوق وأداء الواجبات لتظل دائما الأساس السليم للنمـو والخـبرة والنجاح.(نادية حسن، 1992، 69)

وتعرف الأسرة أيضاً علي انها مجموع تقييمات أعضاء الأسرة عن إدراكهـم لنوع العلاقات التفاعلية بيـنهم وأسـاليب الإثـراء النفـسى المقدمـة لهـم، وأشـكال التنظيم والضبط والتخطيط للانشطة المختلفة، وتوزيع الأدوار والمسئوليات بـشكل يتحقق مع الدورالمنوط بالأسرة بصورة تتعدى العلاقات الجزئيـة بـين أى عـضوين إلى انطباع عام. (آمال حجازى، 2000، 19)

ومن ذلك يتضح ان مفهوم البيئة الأسرية هو العامل الأكثر أهمية في تنمية أفراد المجتمع ونمو شخصياتهم وأساليب تفكيرهم، حيث يتضح ان الأسرة هى وسيلة الاستمرار المادى للمجتمع التي تزوده بأعضاء جدد عن طريق التناسل وتتولى أيضا الاستمرار المعنوى لهذا المجتمع وذلك بتلقين قيمة ومعايير سلوكه واتجاهاته وعاداته للأطفال.

كما ان البيئة الأسرية ذات دور خاص ومتميز، حيث تمنح أفرادها المشاعر الصحيحة والانفعالات الخاصة تجاه بعضهم البعض ومشاعر لها تاريخ يمتد إلى سنوات طويلة في حياة كل منهم وتنمو هذه المشاعر وتتأصل خلال التفاعل المباشر لأعضاء الأسرة الواحدة بعضهم مع بعض في مواقف الحياة اليومية". (عفاف إبراهيم، 2002، 23)

كما ان للأسرة دور كبير في غرس بذور شخصية الطفل المستقلة، فهى البوتقة التي تنصهر فيها شخصية الفرد، وأثبتت الدراسات التي درست تنشئة المبتكرين بان آباء المبتكرين يتميزون باحترام أبنائهم وثقتهم في قدراتهم، كما انهم يمنحونهم الحرية والاستقلالية في التفكير، ويساعدونهم على اتخاذ قراراتهم بانفسهم دون تدخل مباشر من الآباء، وان معظم الأطفال المبتكرين لم ينشئوا معتمدين على والديهم، كما انهم لم يكونوا مرفوضين من آبائهم بل كانوا وسطاً بين هذا وذاك وعلى الرغم من الدور الخطير الذى تلعبه الأسرة في هذا المضمار إلا اننا لا يمكن ان نلقى بهذا العبء الثقيل على كاهل الأسرة المصرية وحدها، لانه من المؤسف حقا ان كثيراً من الأسر المصرية غير مدركة لهذا الهدف، فينمو أطفالها بدون وعى منهم بكيفية تنمية استعدادات أطفالهم الطبيعية، وغالبا ما يكونون لدى أطفالهم - وبدون وعى منهم- اتجاهات وعادات سلبية تعوق من أساليب التنمية الفكرية.

ومن ذلك فانه يتأكد أهميه الأسرة من خلال الوظائف والمسئوليات العظيمة التى تضطلع بها، وتأتي في مقدمتها:

1- وظيفة تربية الأطفال وتنشئتهم اجتماعيا وتشكيل شخصياتهم.

2- والأسرة هي السبيل المشروع لتكاثر الجنسى والحفاظ على بقاء النوع.

3- تحقق الكثير من الإشباعات النفسية لأعضائها مثل الشعور بالأمن والطمانينة.

4- تحقيق المستلزمات المادية اللازمة لإعضائها.

5- متابعة أبنائها من الناحية التعليمية حتى في ظل وجود المدرس الخصوصى.

6- متابعة النمو الدينى لأفراد أسرتها والذى يحميهم من الانزلاق في أى من المخاطر المتعددة وخصوصا مع الغزو الفكرى القادم من خلال وسائل الأعلام.

7- والأسرة تعمل على تدريب أبنائها على انماط السلوك المتطور وذلك بتطوير المعايير والقيم والتقاليد البالية التى لا تساير تطورات العصر.

ومما سبق فمن المؤكد في السياق العام لعلم النفس ان البيئة المنزلية Home Environment تؤثر في سلوك المتعلمين من مختلف المستويات الارتقائية (الأطفال والمراهقين والرشدين) وبالتالى فانها أهم عناصر مدخلات البيئة في منظومة التربية. إلا ان الأدلة المتاحة لا تقدم لنا إلا القليل عن العمليات المتضمنة في ذلك. والى إحداث الفروق في السلوك بين فئات التلاميذ، والواقع ان الأدوات التي تستخدم في الوقت الحاضر لقياس بعض جوانب البيئة المنزلية تركز على المكانة الاجتماعية والمستوى الاقتصادى الاجتماعي. ويعد ذلك الجانب المادى في هذه البيئة. إلا ان ما يهمنا إلى جانب ذلك ما يسميه فان الستين Van Alstyne 'العوامل الثقافية' والتي تشمل:

الحوار بين الطفل والراشدين والأطفال الآخرين في البيت والعلاقات مع الأطفال الآخرين والمناخ الاجتماعي داخل المنزل ومسئولية القيام ببعض المهام الشخصية و المنزلية و مقدار القراءة الذى يقدمه الوالدين للطفل واستخدام الوالدين للغة الصحيحة والاستجابة الجيدة لأسئلة الطفل و تشجيع الطفل على التعبير عن نفسه لفظياوجو التشجيع والتقبل.

نظريات في الأسرة:

1- نظرية التفاعلية الرمزية:

يركز اتجاه التفاعلية الرمزية على دراسة العمليات الداخلية للأسرة من خلال الزوج والزوجة، والأولاد تحت مصطلحات الحاجات، وانماط السلوك، وعمليات التكيف، كما يربط عمليات التفاعل داخل الأسرة بالتفاعل الاجتماعى للمجتمع.

وتتلخص افتراضات هذه النظرية فيما يلى:

- انها تركز على الارتباطات بين الرموز، أو تشابك المعانى والتفاعلات أو الاتصال اللفظى والغير اللفظى.
- ان الكائنات البشرية تتصرف نحو الأشياء على قاعدة من المعانى.
- ينشأ المعنى خلال عملية التفاعل بين الناس، حيث يكتسب الفرد عدداً هائلاً من المعانى بتفاعله مع الآخرين.

ويضيف روس وستيكر إلى ما سبق الفروض التالية:

- ان الفرد كما يعيش في بيئة فيزيقية، يعيش أيضاً في محيط رمزى حيث تحركه الرموز التى يكتسبها من خلال تفاعله مع الآخرين، وخاصة أعضاء الأسرة، وذلك ينظر إلى هذه الرموز على انها قيم ومعانى شائعة ومألوفة.

- ان الفرد هو فاعل ومتلق للفعل، ويمتلك طاقات كامنة في نفسه تمكنه من النمو اجتماعياً.
- يرى هذا الاتجاه ان الأشياء الاجتماعية لا ينظر إليها كمثيرات فيزيقية وانما كمحددات للموقف. فمثلاً استجابة الزوجة في موقف ما، لا تحدث دائما نتيجة افعال الزوج ولكن أيضاً نتيجة لمعنى الموقف الذى شارك فيه كل من الزوج والزوجة.
- أعضاء الأسرة يؤثرون ويتأثرون عن طريق الرموز، والاتصال هو المفهوم الاساسي الذى من خلاله تنتقل الرموز.
- يحدث داخل الأسرة الفعل الإجتماعى ولكنها ليست المحددة لهذا الفعل، وانما يأتى مصدر هذا عملية دينامية مستمرة وهى عملية اختيار مستمرة لمفهوم دور فرد عند الآخر، وتتطلب من الفرد ان يكون لديه المقدرة لتوقع تصرفات أفراد الأسرة، ذلك ان معرفة الفرد الآخرين تمكنه من التنبؤ بما يتوقعه الآخرون منه، وتمكنه أيضا من معرفة عياً.
- الفعل من تفاعل الأفراد مع بعضهم البعض، وعن هذا التفاعل النشيط يحدث التغير في الأسرة.
- التفاعل كيف تكون ردود فعلهم بالنسبة له، وبهذه المعرفة يكون قادراً على انجاز دورة بنجاح. (سامية الخشاب، 1982، 35 : 38)

ويؤكد هذا المعنى أهمية كل من الخبرة الموقفية، والعوامل الشخصية في تيسير السلوك. فكما ان الأشخاص المختلفون يستجيبون بطريقة مختلفة في نفس الموقف، فان الشخص نفسه يمكن ان يسلك بطريقة مختلفة من المواقف المختلفة، وكلما تنوعت استجابات الفرد بتنوع المواقف وتباين الظروف كان أكثر توافقا. أما إذا كان سلوكه واحد في كل المواقف فانه يكون أميل للاضطراب النفسي.

فالتنشئة الاجتماعية تمتد مدى الحياة حيث يتفاعل الفرد في حياته مع مختلف الجماعات التي تنتمي إليها، ويكتسب أفكاراً ومعان مختلفة تبلور طبيعة شخصيته، ومع نمو الفرد وما يمليه عليه المجتمع من أدوار فانه ينتقل إلى الدور الوظيفى ومعرفة أبعاد دوره وتقبل ما يمليه عليه المجتمع. (عبد الخالق عفيفى، 2000، 160-161)

2. المنحى البيئى Ecological Framework

يفترض المنحنى البيئى ان الأفراد كائنات بيولوجية تعتمد على بيئاتهم الفيزيائية، وأيضاً هم كائنات اجتماعية يعتمد بعضهما على بعض. ويفترض علماء الأسرة البيئيون ان الأطفال يتطورون ضمن سياق نسق بيئى Ecosystem وهومتضمن في نسق بيئى أكبر، وان الأدوار التخصصية للراشدين تتغير استجابة للتغيرات في البيئة السرية واستجابة للتغيرات الوظيفية (أى الوظائف المتغيرة لتطوير الطفل). (فاديا بلة، 2003، 59)

ويعد برونفنبرنر Bronfenbrenner من الريادين في هذا المنحى، حيث يوضح من خلاله أهمية فهم الروابط بين الفرد والمجتمع والانساق المؤسساتية التي تؤثر على الفرد.

ويفترض برونفنبرنر ان الطفل ينمو تبعا لسلسلة طبقات أو دوائر متحدة المركز وهى: النسق المصغر، النسق المتوسط والنسق الخارجى، النسق الأكبر.

أ- النسق المصغر Micro- system

في هذا النسق تدخل الأسرة إطار برونفنبرنر لكن في سياق التفاعلات الشخصية الداخلية مع الطفل، وفيه تتفاعل خبرات الطفل الآتية مع الناس الآخرين. ففى البداية يكون النسق الأصغر هو المنزل، متضمنا التفاعلات مع واحد أو اثنين من الناس في الأسرة. (أى تفاعل ثنائى أو ثلاثى)، ومع زيادة عمر الطفل يصبح هذا النسق أكثر تعقيداً، حيث يتضمن اناس أكثر، مثل مركز العناية

بالطفل وان تزايد الأعداد في هذا النسق المصغر يعنى علاقة متبادلة أكثر ديمومة. وكذلك فان ازدياد الحجم فيه يعزز نمو الطفل وان النسق المصغر يتضمن كل المحيطين الآخرين الذين للطفل معهم خبرات شخصية مثل الأسرة والتى تكون أكثر مركزية عادة وكذلك المدرسية، ومركز العناية اليومية بالطفل.

ب- النسق المتوسط Meso- system

وصفه برونفنبرنر على انه يمثل الترابط بين كل الانساق الثلاثة، كما انه يمثل الارتباطات بين مظاهر النسق المصغر (المنزل، مركز العناية اليومية بالطفل، المدرسة). وفي هذه العلاقات الداخلية تلعب مبادرات الطفل، وطريقة تنبيه للصداقات، ولتدخل الوالدين في علاقة المنزل والمدرسة، دور في تحديد نوعية النسق المتوسط للطفل.

ج- النسق الخارجي Exo- system

ويتضمن جوانب حياة الطفل التي لا تحتمل ان يكون له بها اتصال مباشر، لكن لها تأثيرات عليه وعلى نموه لانها تؤثر في أحد الانساق الداخلية المصغرة، وخاصة الأسرة مثل مكان عمل الوالد، قرارات مجلس المدرسية، الشبكة الاجتماعية لأصدقاء الوالدين.

د- النسق الأكبر Macro- system

ويشير إلى المحيط الأوسع للطفل الذى يتطور فيه مثل القوانين، الاعتقادات الثقافية والتقاليد، الجيران حيث تقطن الأسرة، والهوية العرقية للأسرة. وهذا النسق ليس ساكنا، وانما يحتمل ان يتغير خلال التطور والثورة، كما في حالة الحرب والتغيرات التكنولوجية والانحسار الاقتصادى.

مما سبق، يؤكد المنحى البيئى ان الطفل متأثر بمجموعة انساق متداخلة، ومتكاملة فيما بينها، وهذه الانساق تتفاوت في درجة تأثيرها على الفرد. فبعضها

يكون تأثيره مباشراً على الفرد، والبعض الآخر يكون تأثيره غير مباشر. وان تزايد حجم الانساق يعزز من نمو الطفل. كما يرى المنحنى البيئى ان الطفل وللوالدين دوراً فاعلاً في تحديد طبيعة الترابطات داخل النسق ذو التأثير المباشر. وكذلك طبيعة الترابطات بين الانساق الأخرى.

3ـ نظرية النسق System Theory

يهتم منحى الانساق الأسرية بالأداء الوظيفى للنسق الأسرى ككل. فالنمو والتغير الإيجابى يعتمد على إدراك الموضوعات الأسرية والنماذج السلوكية بين أعضاء الأسرة، ومقدرات أعضاء الأسرة، وكذلك قواهم ومصادرهم. كما يعتمد هذا المنحى على مصادر القوى داخل الأسرة الممتدة والجوار والجماعة.

ومفهوم النسق كما يحدده جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافى ترتيب شيء لأشياء يتصل بعضها ببعض، أو آلات أو مثيرات، وهذا الترتيب للعناصر يتم بحيث تعمل معا لأداء وظيفة. (جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي، 1996، ص 385)

كما يمكن توسيع مفهوم النسق حسب بير (Peer) على انه يطلق اسم نسق على أى شيء يتكون من أجزاء مرتبطة مع بعضها البعض. (علاء الدين كفافي، 1999، ص84)

ويمكن تلخيص المفاهيم الأساسية لنظرية النسق في النقاط التالية:

1- يشكل أفراد أعضاء الأسرة كلاً كاملاً معقداً حيث يؤكد علماء نظرية الانساق مثل ساميروف Sameroff (1983) بان أى نسق بيولوجى، اقتصادى، نفسى، فيه بعض الصفات المميزة الخاصة به، ومن هذه الصفات ان النسق كل والكل أكبر من مجموع الأجزاء ،فالانساق ليست تجمعيه، وان لكل لا يمكن فهمه إلا من خلال دراسة أجزائه في علاقتها ببعضها البعض،

وفي الأداء. وقد أدرك علماء الفيزياء هـذه الحقيقـة قبـل ان يـدركها علمـاء النفس والاجتمـاع بـسنوات طويلـة، وربمـا يعـود ذلـك لمـا تملكـه العلـوم الفيزيائية من توضيح لهذه الحقيقـة علـى نحـو مـادى محـدد بعكـس العلـوم الانسانية والاجتماعية.(علاء الدين كفافي، 1999، 83-84)

2- الأسرة هى بنية من أجزاء مرتبطة أو انساق فرعية، وكل جـزء ينفـذ بعـض الوظائف، ويكون هدف الأسـرة التـوازن أو الوصـول إلى الاتـزان، وهـذا يمكـن ان يـتم بـتغير المـسافة النـسبية بـين الأجـزاء أو الانـساق الفرعيـة. (الأدوار، الاتصال، القرب، القوة، الضبط).

3- الأسرة لها بنية يمكن ان تكون مرئية فقـط بتفاعلاتهـا، فلكـل أسـرة بعـض الانماط المفضلة من الإجراءات التى تعمـل بـشكل اعتيـادى في الاسـتجابة للمتطلبات اليومية وانماط التفاعل هذه تصبح عادات متشربة تجعل التغـيير صـعبا فانمـاط التفـاعلات يجـب ان تكـون مدروسـة وتتـضمن الاتـصال والأدوار والاعتقادات والثقافة والقواعد. فمـثلا تحتـاج الأسـرة الى قواعـد التغيير فهى التي تسمح بالتكيف مع الظروف الجديدة.

وقـد يكـون بعـض هـذه القواعـد واضـحا لغويـا علـى شـكل تعليمـات أو توجيهات أو نصائح معلنة في مناسـبات عديـدة والـبعض الأخـر خفيـا وغير مصاغ في كلمات يخلص إليهـا أفـراد الأسـرة مـن خـلال تفاعلـهم و حسب خبرتهم لعلاقاتهم مع بعضهم البعض.

4- كل فعل أو تغيير يؤثر على كل شخص في الأسرة، ويكـون هـدف الأسـرة المحافظة على الاتزان والاستقرار فـاى تغـيير يـؤثر علـى اسـتقرار الأسـرة، ويحدث عدم توازن وهذا يجعلـها في حالـة اضـطراب عـاطفى وشـدة وقـد يكون سبب هذه التغيرات معيارياً (كتغيرات دورة حيـاة الأسـرة المتوقعـة) وغير معيارى (كالشدائد والأزمات).

وكما يحدث تكيف في النظام المعرفى للطفل بمفهوم بياجية، عندما يكون هناك تغير في أى جزء من النظام، أو بعض العناصر الجديدة المضافة فان النظام سوف يتمثل إذا أمكن ذلك وسوف يتواءم إذا كان لابد من ذلك وكذلك الانساق تقاوم التغير بقدر الإمكان للمعطيات والأجزاء الجديدة لكن إذا لم تستطع ذلك كما يحدث غالبا عندها يقوم النسق بالتغير.

فالنسق الأسرى يحاول ان يعيد التوازن بإجبار الأعضاء الضالين (المنحرفين عن قواعد النسق) ليعودوا إلى حالتهم السابقة أو لخلق حالة توازن جديدة مع الأعضاء من خلال تغيير العلاقات أو إعادة التنظيم.

5- حتى تؤدى الأسرة وظائفها بشكل جيد فان الانساق الفرعية يجب ان تحافظ على حدودها فأعضاء الأسرة مثل أجزاء الجوال تتطلب بعض المسافات أو الحدود بين كل منهما للمحافظة على التوازن وعندما تضطرب وتشوش هذه الحدود يظهر الأداء الوظيفى السيء للأسرة.

وتعرف أعضاء الأسرة الحدود في المشاركة في كل نسق فرعى وكيف وتكون وظيفتها حماية تمايز الانساق الفرعية كما انها تميز النسق الأسرى عن النسق الفرعى.

6- الانساق في علاقة ديناميكية مع بيئاتهم حلقات التغذية المرتدة التي تحول بعض مخرجات النسق إلى مدخلات.

فالنتائج التي تعتبر مخرجات النسق يعاد إدخالها أو إدخال بعضها مرة أخرى كمدخلات للاستفادة منها في التصحيح والتحسين للأداء فيما بعد بطريقة دائرية أو حلقية وهذه هى (حلقات التغذية المرتدة) وتساعد حلقات التغذية المرتدة في التهدئة من التأرجحات والتذبذبات المتزايدة لتساعد بهذا في الإبقاء على حياة النسق ومن ثم على توسيعه وتمديده وتعمل التغذية المرتدة السالبة على التصحيح عن طريق التقليل أو التخفيف من المدخلات حتى يعود النسق إلى حالة الاستقرار

والاتزان. أما التغذية المرتدة الموجبة فتعمل على تضخيم رد الفعل حيث تعمل على زيادة أو تسريع الانحراف الأولى وبذلك فانه من خلال عمليات التغذية المرتدة السالبة والموجبة يمكن تحقيق الاستقرار لاى نسق.

قواعد النسق الأسرى:

الأسرة نسق يحكمه قواعد. وينتظم تفاعل أفراد الأسرة حسب هذه القواعد، بحيث تواجد انماط منظمة وراسخة تجعل من الممكن لكل فرد من أفراد الأسرة معرفة ما هو مسموح له به أو ما هو متوقع منه. ان مثل هذه القواعد وهى غير مصاغة في كلمات عادة، تساعد على تثبيت كيفية عمل الأسرة كوحدة، وتشكل الأساس في تطور تقاليد الأسرة، وتحدد إلى درجة كبيرة ما هو متوقع من أعضاء الأسرة بعضهم إزاء بعض.

اولاً: النسق المنغلق من الأسرة:

تكون الأسرة منغلقة عندما تعزل نفسها مادياً ونفسياً عن المجتمع الذى تعيش فيه، أو يكون لأفرادها اتصال محدود بخارجها. وقد يميل أعضاء هذه الأسرة إلى عزل انفسهم والانسحاب من مطالب المجتمع التي يخشون ألا يستطيعون الوفاء بها. ان مثل هذه الأسر يكون لها قواعد إجبارية قوية تجعل أفرادها مختلفون عن أفراد الأسر الأخرى، ويبنون حدوداً جامدة تحول دون تدفق المعلومات انهم بذلك يمثلون أفضل تمثيل لما اسماه "البرت الليز" بالدائرة المغلقة.

ثانياً: النسق المنفتح من الأسرة:

ويسمى نسقاً منفتحاً عندما يكون قادراً على التغيير وإعادة التشكيل خلقاً لحالات جديدة متوالية، بينما يحافظ في نفس الوقت على الحدود التي تجعل منه نسقاً متميزاً، ومن حيث انه قادر على ادخار الطاقة وعدم تبديدها والنسق المنفتح قادر على القيام بكلا النوعين من التغير، وتغير الدرجة الأولى الذى يرتبط بتغيير المكونات الداخلية المنفصل عن أية تأثيرات خارجية، وتغيير الدرجة الثانية الذى

يتم نتيجة ورود معلومات وبيانات جديدة من الخارج. ويحافظ على حالة الانفتاح في النسق وهى القواعد المرنة التى تسمح للنسق ان يستفيد من المدخلات البيئية الجديدة لكى ينظم نفسة ويتكيف للضغوط التى يتعرض لها.

أتزان النسق الأسرى:

أوضح علماء الفيسيولوجى من الثلاثينيات ان جسم الانسان له القدرة على العمل كنسق أو كنظام ذاتى التشغيل، ويحافظ على وضع ثابت رغم إمكانية حدوث تغيرات كبيرة في البيئة الخارجية. ان الجسم كنسق اجتماعى بيولوجى ديناميكى dynamic biosocial system يتبادل المعلومات مع العالم الخارجى. وما يحدث على مستوى النسق الجسمى للفرد يحدث على مستوى النسق الأسرى حيث يقوم بعمليات يقصد منها إحداث التوازن والاستقرار في بيئته أى ان أفراد الأسرة سوف يحاولون استعادة البيئة المستقرة كلما اختل نظام البيئة.

التغذية المرتدة في النسق الأسرى:

وتشير التغذية المرتدة إلى إعادة إدخال نتائج الأداء السابق إلى مدخلات النسق من جديد كوسيلة لمراقبة الأداء وتحسينه.

حدود النسق:

كل نسق له حدود ينحصر داخلها. وتتضمن هذه الحدود كل العلاقات والأحداث المتضمنة في النسق والتى تختلف عن تلك العلاقات والأحداث القائمة خارج حدوده أو المتضمنة في حدود نسق آخر. (علاء الدين كفافى، 1999، 110-113)

ثانياً: البيئة المدرسية:

حرص الانسان منذ القدم على نقل خبراته عبر الأجيال المختلفة عن طريق التدريب والتقليد والمحاكاة وهو نوع من التعليم غير الشكلى الذى كان يتم في دور العبادة والكتاتيب بعد ذلك وعندما ازداد تطور الحياة وتعقدها وتطور حضارة المجتمعات وازدهارها تحتم على الانسان انشاء مؤسسات معينة تضطلع بمهمة نقل خبراته من جيل إلى جيل آخر بصورة منظمة وتخضع لنظم إدارية معينة كى تساعد على تعليم أفراد المجتمع وتوفير فرص النمو المتكامل لهم جسميا وعقليا ونفسيا واجتماعيا وروحيا وهكذا نشأت المدرسة.

ويشير سيد أحمد عثمان (20،1970) من أبرز ما يميز العلاقات الاجتماعية في الأسرة الدفء فان العلاقات في المدرسة باعتبارها جماعه ثانوية تتميز بانهاعلاقات رسميه يغلب عليها الخضوع للقواعد محددة ومعايير متفق عليها يخضع لها الجميع أو على الأقل مطالبون بالخضوع لها وان الاختلاف بين المدرسة والأسرة في طبيعة العلاقات والتفاعلات وليس منفصلا.

ويرى مصطفى فهمى (151،1976) ان المدرسة عبارة عن وحدة اجتماعية تساعد في بناء شخصية الفرد الاجتماعية.

كما يؤكد فؤاد السيد (191،1980) على ذلك حيث يرى ان المدرسة تلعب دورا هاما في نمو شخصية الطفل فهى تستطيع ان تفعل الكثير من أجل الطفل إذا قامت بوظيفتها.

مفهوم البيئة المدرسية:

ان البيئة المدرسية تعنى كل ما يتعلق بالمدرسة كمؤسسة تعليمية ومناخ مدرسى وصحة عقلية وتحصيل أكاديمى وعلاقات بين المعلم والتلميذ وبين الإدارة والتلميذ وبين التلاميذ بعضهم البعض وكذلك أشكال المناخ داخل الفصل من حيث السيطرة وأساليب الثواب والعقاب وأساليب وطرق التدريس المتبعة.

ذكر عباس عوض (10،1988) ان البيئة المدرسية تتكـون مـن الأسـاتذة و الزملاء وأوجه النشاط الاجتماعى ومواد الدراسة ووقت الدراسة.

ويذكر عبد الـصبور محمـد (1988) البيئـة المدرسـية بانهـا نـوع العلاقـات و التفـاعلات القائمـة بـين الموجـودين داخـل المدرسـة تـؤثر في سـلوك التلاميـذ ونلاحظ في نهاية ذلك ان البيئة المدرسية هي كل ما يحيط بالتلميـذ داخـل المدرسـة من أثاث ومدرسين وإداريين وحاله المبانى واتساعها وحالـه دورات الميـاه وحجـم الفصل ومساحة الفناء.

ويعرف عبد الهادى السيد (13،1989) البيئة المدرسية انها تتضمن مجموعـه العناصر التى يدركها المعلم ويتألف منها الموقف المدرسـى داخـل حجـره الدراسـة والعلاقات بين الأفراد تلك العلاقات التي تؤثر في سلوك التلاميذ.

ويعـرف سـالم محمـد (1990) البيئـة المدرسـية بانهـا تتكـون مـن مواقـف أو مركبات أو مثيرات وتشمل الأحداث والعلاقات التى تؤثر في سلوك البيئة.

وفي ضوء ما سبق يقدم مؤلف الكتاب تعريفاً للبيئة المدرسـية يـنص علـى أنها "مجموعة من العوامل الخارجية الـتي تحيط بـالفرد والعوامـل الداخليـة بـداخل المدرسة، وعلاقـة بـين التلميـذ والإدارة المدرسـية والمعلـم، وعلاقـة بـين الطـلاب بعضهم ببعض، وعلاقة المعلم بالتلميذ، لتوفير المنـاخ المدرسـى الـصحى المناسـب لتنميه القدرة على التفكير الجيد".

أهمية البيئة المدرسية:

يشير ويليبرج (1969) Walberg إلى ان البيئة المدرسية توفر للتلميذ الفرصة الكاملة للتفاعل مع غيره من الأطفال والزملاء من بيئـات مختلفـة وبمـا تـوفره مـن فرصة للقيادة والتبعية والقدرة على إظهار القدرات الإبداعيـة للموهـوبين كمـا ان المؤسسة ليست بناء جامدا خالياً من المشاعر ولكنها في الحقيقة مؤسسة هادفة تمـوج بالمشاعر والتفاعلات بين مختلف عناصرها ينعكس تأثيرها على الطلاب بما يحملونه

من علم ومعرفة وقيم واتجاهات ومهارات للتكيف مع مجتمعهم حيث يكون هؤلاء الطلاب.

والبيئة المدرسية تختلف عن الأسرة في انها تحتل مجتمعا أكثر اتساعا وأكثر تعقيدا إلا ان العلاقات فيها ليست بنفس العمق والحرارة و الاستمرارية كما في الأسرة ففي البيئة المدرسية يجد التلميذ نفسه في بيئة جديدة تتسم بالتغير ويجد نفسه مع خليط من الرفاق وتظهر المهارات الاجتماعية كالتعاون وتظهر معه أهميه البيئة المدرسية على الفرد عامه وقدراته التعليمية خاصة. (عمرو عمر، 2002، 721)

العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع المدرسي:

تتحدد داخل مجتمع المدرسة عده انواع من العلاقات وهي:

1- علاقة الطلاب بعضهم البعض.

2- علاقة الطلاب بهيئة التدريس.

3- علاقة المدرسين بعضهم البعض.

4- علاقة المدرسين بالناظر(بالادارة المدرسية)

5- علاقة المدرسة بالسلطات التي تشرف عليها.

6- علاقة المدرسة بالمجتمع المحيط بها.

وفيما يلي شرح لهذه العلاقات:

1- علاقة الطلاب بعضهم البعض:

تلعب العلاقة بين التلاميذ بعضهم البعض دورا هاما في تكوين شخصياتهم فالتلاميذ يتأثرون بسلوك بعض وان كلاً منهم يحاول ان يقلد زميله في تصرفاته وحركاته واحتياجاته بانهم يحتاجون إلى الشعور بانهم جزء من جماعة ينتمون إليها

وموضع نظر الغير وعطفهم وكثير من العوامل والمؤثرات التى تمنع الحاجات في مدارسنا حيث يوجد التحيز والتعصب والتخلف وكل هذا يجب ان نتجنبه. (أبو الفتوح رضوان وآخرون، 225،1987)

2- علاقة الطلاب بهيئة التدريس:

يجب ان تقوم هذه العلاقة على الأخوة والاحترام المتبادل وعطف المدرسين على التلاميذ وتعلق الطلاب بمدرسيهم فالمدرس قائد والتلاميذ رعاياه وكلا الطرفين إيجابى في الموقف ويجب على المدرس ان يفهم القيادة فهما صحيحا لمساعدة الطلاب على النمو الصحيح إلى أقصى درجة ممكنة وتوجيههم توجيها مبنيا على غرض واضح في اذهان الجميع ويستبدل المدرس اسلوب التهكم والسخريه اسلوب التشجيع والمدح والمساعده والتبصير بالخطأ وتهيئه المجال لاقتناع الطلاب وابداء مقترحاتهم والعمل على الاخذ بالمعقول واشراك الطلاب في تحديد الاهداف وفى رسم خطه العمل وفى التنفيذ ويؤدى هذا الى تحمسهم وتقبلهم الاعمال التى يقومون بها واختلاط المدرس بالطلاب في الفصل وفى الفناء وفي النشاط وليس افتقاد يفقده شخصيته ويحط من كرامته واتساع صدر المدرس للاستماع الى مشكلات الطلاب والتفكير معهم في حلها حلا يناسب ظروفهم وطباعهم وقيام المدرس بالمجاملات اللازمه للطلاب في المناسبات المختلفة وتشجيع أسلوب المناقشه داخل الفصل وخارجه ليتيح للتلاميذ حريه الراى والتعاون والعمل على تحقيق كل فرد أهداف الجماعة.

3-علاقة المدرسين بعضهم البعض:

فهى أولا تحدد مدى النشاط وإمكانياته في المدرسة وسير العمل فيها وثانياً تنعكس على نفوس التلاميذ في المدرسة، باعتبار المدرسين قدوة لهم من ناحية، لان أى توتر بين المدرسين من شانه ان يؤثر في التلاميذ. وهذا فضلاً عن ان علاقة المدرسين بعضهم ببعض عامل أساسى في الروح المعنوية بينهم، وسلامة نفوسهم وصحتهم.

4-علاقة المدرسين بالناظر:

يجب على ناظرالمدرسة ألا ينظر للمدرسين نظرة الند للند وألا ينظر إلى نفسه على انه اليد العليا والمدرسين اليد السفلى التي يجب ان تصدع بما يأمرها به من قريب أو بعيد وتعرض كل شيء عليه وإذا وقعت منهم هفوة أو خطأ اقتنصها وأقام عليها حكمه لان ذلك يؤدى إلى العلاقات السيئة بين المدرسين والناظر وهى التي تؤثر في العمل المدرسي، وتؤدى إلى فتور الهمم وهبوط الروح المعنوية، وتؤدى إلى أحزاب وشيع والى فوضى وإلى اكتساب التلاميذ كثيرا من الصفات السيئة.

5- علاقة المدرسة بالسلطات التى تشرف عليها:

تقوم الديمقراطية على مبدأ تدبير الأهالى شئون انفسهم بانفسهم في إطار سياسة الدولة. ويتطلب تحقيق هذا المبدأ في التعليم ان تأخذ المدارس بالاتجاه اللامركزى في كثير من شئونها، ويرتبط الاتجاه نحو اللامركزية في أذهان بعض الناس بمفهوم متطرف خاطئ تفتيت السلطة المركزية التى في السلطات المحلية، وتوزيعها على الأقاليم، وتكون صورة مصغرة من السلطة المركزية وتقوم بنقل الأوامر والتوجيهات إلى مدارس أقليمها بينما المقصود بالاتجاه اللامركزى الصحيح، اشتراك أهالى الأقليم اشتراكاً فعلياً، مع المسئولين والسلطات المحلية في شئون التعليم المالية والادارية والفنية في ذات الأقاليم.

6- علاقة المدرسة بالمجتمع المحيط بها:

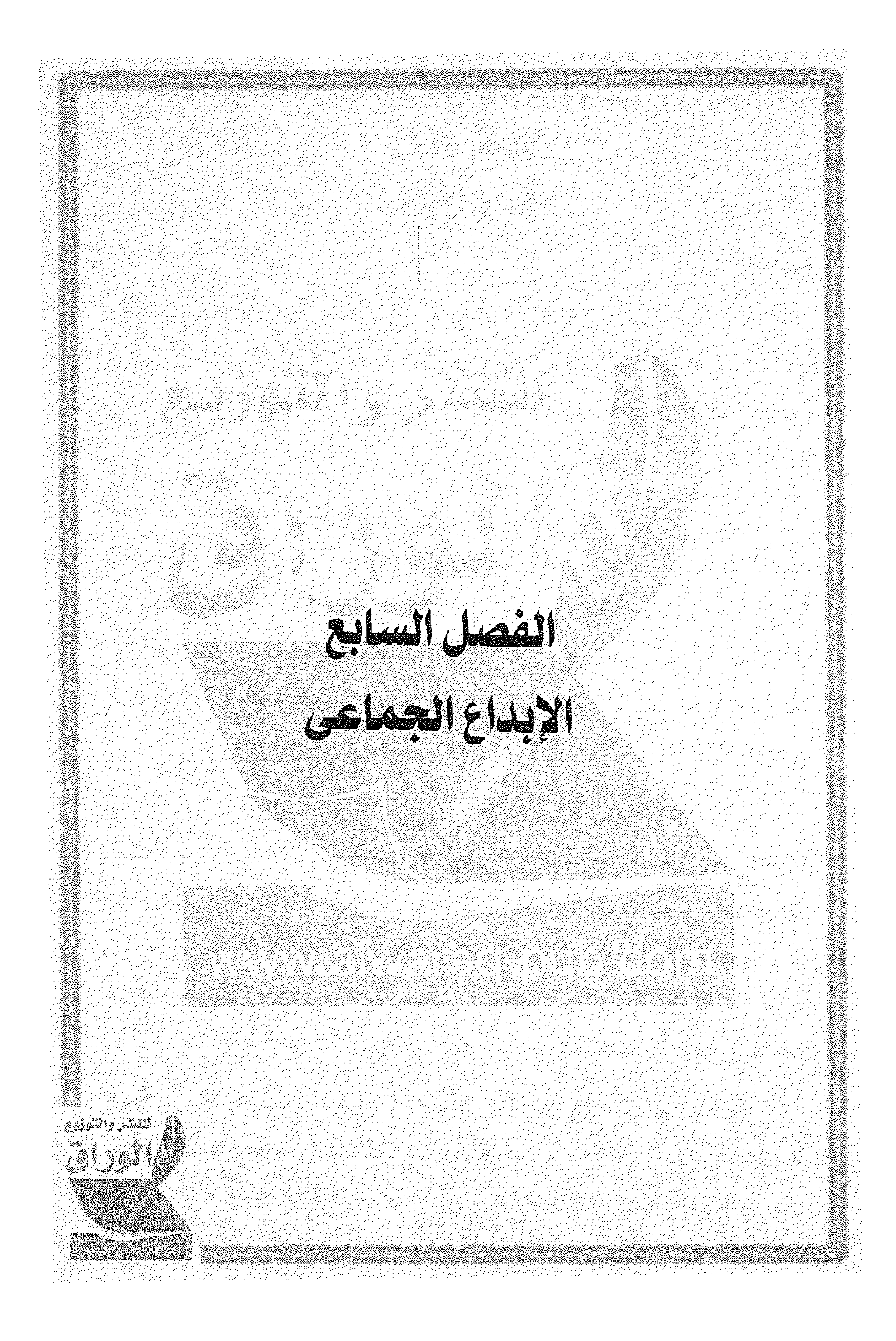
وتكتمل صورة الجو الاجتماعى في المدرسة بالإشارة الى العلاقات بين المدرسة والمجتمع المحيط بها، بما فية من أولياء أمور التلاميذ، ومؤسسات ومرافق وهيئات، وأهالى فواجب المدرسة لايقتصر على مجرد خلق علاقات طيبة مع التلاميذ بل انه يمتد إلى انه يمتد إلى تكوين علاقات سليمة مع أولياء أمورهم وسائر أعضاء المجتمع الذى توجد فيه المدرسة.

ان المدرسة في مجتمعنا هى الوحدة المسئولة عن تنمية الابتكار لدى الأفـراد، وذلك بسبب الظروف الاجتماعية التي قد تجعل الأسرة غـير واعيـة أو غـير قـادرة لتفهم ضرورة وأهمية تدريب وتنمية وتعميق الوعى والسلوك الابتكارى.

فالأسرة تشكل جانبا واحداً مـن جوانـب تـأثير الوسـط الاجتمـاعى علـى الطفل ويبقى الدور الأكبر في تشكيل الابتكار الفردى للمدرسـة لان كـل المواقـف التى تنتج عن الاتجاهات بين الوالدين والأطفال التى تساعد على النمو والابتكـار عند الطفل تحفظ وتتكـرر أيـضا في الاتجاهـات بـين المعلمـين والمـربين والتلاميـذ. (محمد سلامة، 1993، 51)

ويظهر الدور المهم للمدرسة من خلال ما تمارسه إدارتها ومدرسوها وقادتها مـن سـلوك وانـشطة، ويظهـر ذلـك مـن خـلال دورهـا المهـم في تنميـة الابتكـار عن طريق:

تشجيع الانشطة الحـرة لـدى الطـلاب في أوقـات محـددة وإتاحـة الفرصـة للمدرس للتحرر من الـشكل التقليـدى في إلقـاء الـدروس ورفـع الـروح المعنويـة وتنمية الدافعية عند الطالب والأخذ بيده في لحظات الأزمات، وإثارة روح المنافسة الشريفة بين الطلاب ونزع الحقد والكراهية من نفوسهم والاهتمام بالبعد الانسانى في العلاقة بين المعلـم والطالـب والاقـتراب مـن الاهتمامـات الشخـصية للطالـب وتدريب الطالب على النظام، وضرورة الكشف عن القدرات الابتكارية عنـد كـل تلميذ وتوفير فرص التعلم وأتاحه الفرصة للتعبير عن الذات في جلـسات مفتوحـة وبخاصة جلسات العصف الذهنى للتدريب على التفكير الناقد والتحرر من الخجل والخوف والتردد والهروب وتخصيص وقت مستقطع للمدرس لكى يمارس فيه مـع تلاميذه الانشطة الحرة الخاصة بالمقرر الذى يدرسه بما يسمح لـه بـان يحـافظ علـى الخطة الدراسية.



الفصل السابع
الإبداع الجماعى

الفصل السابع

الإبداع الجماعى

مقدمة:

إن الشكل الأساسى لعلاقة الانسان الفعالة بالعالم الخارجى هو النشاط، بينما الشكل الأساسى للنشاط الانسانى هو العمل في مجالاته المتعددة في عمل: العامل، الفنان، العالم، السياسى، المفكر... الخ، وفي هذه المجالات المتنوعة من النشاط يظهر الإبداع ويتجلى.

لقد أصبح الإبداع منذ الخمسينات من القرن العشرين مشكلة هامة من مشكلات البحث العلمى في عدد كبير من الدول فقد ظهر في عصر النهضة في أوروبا بعد ان حلت الميكنة في إطار ثورة التقنية العلمية المعاصرة، فالتقدم العلمى لا يمكن تحقيقه دون تطوير القدرات الإبداعية عند الانسان، وهذا التطوير أحد مهام العلوم الانسانية عامة وعلم النفس بصفة خاصة. (ألكسندرو روشكا، 1989: 13).

وتؤكد الدراسات المتعددة التى أجريت في السنوات الأخيرة في مجال التفكير الإبداعى على حقيقة مؤداها ان العقل البشرى ما زال حتى الان لم يستثمر بأفضل مما فيه، وقد تنبهت المجتمعات المتقدمة الى تلك الحقيقة، بدأت تعمل من أجل استثمار طاقة التفكير الانسانى فردياً كان أم جماعياً بعد تلك الكشوف المتزايدة في طبيعة هذا الفعل وفيما يمكن ان يحققه باستخدام الأساليب التي تزداد بقدر تزايد مكتشفاته خصائص العقل الانساني. (مصرى حنورة، 1997: 343).

ويتطلب تنمية التفكير الإبداعى تهيئة بيئة تعليمية تسهم في تكوين أفراد قادرين على التفكير الإبداعى، تقوم على وضع الطلاب في مواقف جديدة ومثيرة، ومواجهتهم لمشكلات غير تقليدية تتحدى تفكيرهم، وتتطلب حلولاً مبدعة، كما تدفعهم لاستنتاج نتائج فريدة بالإضافة إلى تنمية قدراتهم على النقد والتحليل

والتقويم الحر لتوليد العديد من الأفكار التي تتسم بمرونتها وأصالتها وطلاقتها. (حسين الدريني، 1991 :61).

أولاً: الإبداع Creativity:

يتحدث الباحثون عن الإبداع أو عن الخلق الفني أو عن الابتكار العلمي، ويبدو ان كلمة الإبداع Creativity قد ظهرت في أوروبا في عصر النهضة لكي تشير إلى كل ما هو أصيل ومبتكر وإلى حد ما مثمر وقد أدى التباين في تعريف الإبداع إلى زعم خاطئ بانه عملية لا يمكن دراستها علمياً لإختلاف المعيار الذي يمكن ان تقاس به. (ماجد موريس، 1999: 89).

أ. المعنى اللغوي للإبداع وعلاقته ببعض المصطلحات الأخرى:

أصل الكلمة في الانجليزية Creativity or Creativeness وهي تشتق من كلمة الخلق Creation والفعل يخلق Create وأصله اللاتيني Creare ومعناه القاموسي يخرج إلى الحياة أي ينشئ، ويصمم ويخترع أو يكون سبباً. (كوثر قطب، 1996: 14).

وفي اللغة العربية الإبداع يعرف لغة بالانشاء أو الأختراع، وفي لسان العرب لابن منظور معنى كلمة إبداع تشير إلى الخلق بمعنى تحقيق شئ ما له صفة الجدة، وفي المعجم الفلسفي يعرف الإبداع لغة بانه إحداث شيء على غير مثال سابق، وفيها اصطلح العلماء على إيجاد شيء مسبوق بالعدد. (مراد وهبه، 1979: 221).

وفي معجم المصطلحات التربوية يعرف الإبداع بانه "القدرة على اكتشاف علاقات جديدة تحدث تغيراً في الواقع". (حسن شحاتة وزينب النجار، 2003: 15).

ومن المصطلحات أو المعاني المرتبطة بالإبداع هي الابتكار، العبقرية، النبوغ، الموهبة فيتضح ان مادة "بكر" التي اشتقت منها كلمة ابتكار لا تفيد إلا معنى الوصول

أولاً، أى انها متعلقة بالفعل أو النشاط من حيث وقت إتيان الفرد له وبالتالى فان اعظم ما يمكن ان تدل عليه كلمة ابتكار هو معنى الابتداء أو الريادة على أكثر تقدير.

في حين تشير كلمة إبداع إلى خصائص كيفية الفعل أى النشاط الذى يأتى به الفرد، ومنها الجدة Novelty والأصالة Originality وبهذا المعنى فان كلمة إبداع تعتبر أكثر صحة من حيث اللغة العربية وإتفاقاً مع تلك التعريفات التي جاءت باللغة الانجليزية. (كوثر قطب، 1996: 15).

وفي دراسة حلمى المليجى (1984: 90) يرى ان الإبداع أعلى مرحلة في التفكير الذى أطلق عليه جليفورد بالتفكير التباعدى Divergent thinking، وان الابتكار عتبة من عتبات الإبداع.

أما بالنسبة لمصطلح العبقرية Genies يعنى الأصل اللاتينى لهذا المصطلح "حارس الروح أو العقل" ويعنى في الانجليزية عدة معان منها القدرة العقلية أو الاختراعية، والمعنى الشائع له الشخص الذى يحصل على نسبة ذكاء مرتفعة جداً. (محمود عكاشة وآخرون، 2000: 20).

أما مصطلح الموهبة Talent فهناك معايير متعددة لتعريف الموهبة حيث تتضمن الذكاء المرتفع، والإبداع المرتفع والدافعية المرتفعة ويجب توافر الخصائص الثلاث لضمان الموهبة الحقيقية في أى مجال. (عماد الطبيب: 2003).

والموهوب هو كل من تفوق في أدائه على أقرانه في الانشطة الأكاديمية أو الفنية أو الاجتماعية. (عادل البنا ومحمود منسى، 2002: 35).

ب- المعنى السيكولوجى للإبداع:

هناك أسس عدة يمكن تعريف الإبداع وفقاً لها.

- تعريف الإبداع على أساس الناتج الإبداعى.

- تعريف الإبداع على أساس السمات العقلية الشخصية للمبدع.
- تعريف الإبداع على أساس العملية الإبداعية.
- تعريف الإبداع كأحساس بالمشكلات والقدرة على حلها.

1- التعريفات التي تركز على الانتاج:

يعرفه سيد خير الله (1974: 7) بانه قدرة الفرد على الانتاج الذى يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية، والمرونة التلقائية والأصالة، والتداعيات البعيدة استجابة لمشكلة ما آو موقف مثير.

ويعرفه شتاين (M. Stein, 1975:311) بانه عمل جديد ترضى عنه جماعة ما وتتقبله على انه مفيد .

ويعرفه الكسندرو روشكا (1989: 8) بانه النشاط الفردى أو الجماعى الذى يقود إلى انتاج يتصف بالأصالة والقيمة والجدة والفائدة من أجل المجتمع.

وتعرفه مايسكاى (Mayesky, 1990:3) بانه عمل شئ أصيل بالنسبة للفرد، ويحظى بتقدير الأخرين بمعنى انه طريقة لحل مشكلة، أى انتاج منتج جديد.

وعرفه على عبد اللطيف (1995) بانه انتاج شيء ما على ان يكون هذا الشيء جديداً في صياغته وان كانت عناصره موجودة من قبل.

ويرى جليفورد Guilford ان الإبداع تفكير في نص مفتوح ليتميز الانتاج فيه بخاصية مميزة هى تنوع الإجابات المنتجة والتى لا تحددها المعلومات المعطاة (ابتسام السحماوى، 1998: 193).

ويعرفه جيمس كيث (Keith, 1999:211) بانه انتاج نتائج إيجابية وفريدة حول موضوع ما.

وعرفه فتحى جروان (2000: 824) بانه نشاط عقلى مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصلية لم تكن معروفة سابقاً ويتميز التفكير الإبداعى بالشمولية والتعقيد فهو من المستوى الأعلى المعقد من التفكير لانه ينطوى على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة مما يشكل حالة ذهنية فريدة.

وعرفه بروكس (Brooks, 2001:67) بانه قدرة الفرد على تجنب الروتين العادى والطرق التقليدية في التفكير مع انتاج أصيل وجديد أو غير شائع يمكن تنفيذه وتحقيقه.

ويعرفه السعيد الجندى (2004: 7) بانه نشاط عقلى يقوم به المتعلم بهدف انتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار أى الإجابات المختلفة والمتنوعة والجديدة والفريدة حول موضوع أو قضية تاريخية، وهذه الأفكار تعكس الطلاقة والمرونة والأصالة.

2. التعريفات التى تركز على الإبداع كعملية:

ان التعريفات التي تنتمى إلى هذا النوع وتؤكده تحاول ان تصف العملية الإبداعية ومراحلها، ودور كل مرحلة في الوصول إلى الهدف الإبداعى. (محمد البريدى، 1996: 64)

يرى تورانس (Torrance, 1974) ان الإبداع هو عملية الإحساس وإدراك الثغرات والفجوات في المعرفة والمعلومات والعناصر المفقودة وعدم الاتساق الداخلي الذى لا يوجد له حل متعلم، والبحث عن الدلائل، ووضع الفروض لهذه الثغرات واختبار الفروض والربط بين النتائج وتبادلها.

ويرى شتاين (M. Stein, 1975:311) ان الإبداع هو عملية تتضمن معرفة دقيقة بالمجال وما يحتويه من معلومات أساسية ووضع الفروض، واختبار صحة الفروض، وإيصال الناتج للآخرين

أما كريشتفيلد فيرى ان جوهر العملية الإبداعية في الربط والتأليف بين العناصر المعرفية لدى الفرد والتحرير فيها بطريقة تتسم بالمرونة (زين العابدين درويش، 1983: 62).

ويرى أجوفاندو (A. Govendo, 2001:19) ان الإبداع هو عمل ربط عقلى بين مفاهيم تبدو مختلفة أولاً أو لا تتماشى في الوضع الطبيعى سوياً وتكوين أفكار جديدة.

مما سبق نجد ان هذه التعريفات تركز على مراحل العملية الإبداعية، وهذه المراحل: الإحساس بوجود مشكلة، الإعداد أو النهوض للإختمار أو الإحتضان، الإشراق، التنقيح أو المراجعة.

مراحل عملية الإبداع:

يرى فاخر عاقل (1985: 58) ان مراحل العملية الإبداعية هى ما تقرر لنا خطوات عملية الإبداع يتجه أصحاب هذا النوع من التعريفات إلى تعريف الإبداع عن طريق تعريف العملية الإبداعية ذاتها لان العملية الإبداعية غير ظاهرة، ومعقدة فهى تجرى في المخ والجهاز العصبى للانسان في محاولة لتبسيطها بتقسيمها إلى مراحل.

أ- الإحساس بالمشكلات Sensitivity to problems

ب- الأعداد أو التهيؤ Preparation: وفيها يتم التعرف على المشكلة وتحديدها وجمع المعلومات.

ت- الإختمـار أو الإحتـضان Incubation: وفيهـا يحـاول الفـرد اسـتيعاب المعلومات والخبرات السابقة وإيجاد العلاقات وربطها.

ث- الإشراق Illumination: وهي زروة العملية الابتكارية حيث يتوصل فجأة إلى الحل الجديد للمشكلة.

ج- التحقق Verification: يحاول تنقيح الحل وتقييمه للتأكد مـن قدرتـه علـى حل المشكلة.

3. تعريفات الإبداع كإحساس بالمشكلات وحلها:

يرى محمد البريدى (1996: 12) ان الإبداع هو قدرة الفرد على الاستجابة للمواقف والمثيرات التي تواجهه وتميز هذه الاستجابة بالمرونة والطلاقة والأصالة والقدرة على تقديم اكبر قدر من الحلول المتنوعة والأصيلة بها.

وترى فوزية النجاحى (2005: 161) ان الإبـداع هـو قـدرة الفـرد علـى التفكير الحر الذى يمكنه من اكتشاف المشكلات والمواقف الغامضة ومـن إعـادة صياغة عناصر الخبرة في انماط جديدة عن طريق تقديم أكبر عدد ممكن من البدائل لإعادة صياغة هذه الخبرة بأساليب متنوعة وملائمة للموقف الذى يواجه الفرد.

وهنا نجد ان هذه التعريفات ربطت بين الإحساس بالمشكلة والإبـداع ولـولا الإحساس بالمشكلات لما أثيرت دافعية الإبداع.

4. تعريفات الإبداع من منظور السمات الشخصية:

يرى جلفيورد (Gelford, 1950) ان الشخصية المبدعـة تعـرف مـن خـلال مجموعة قدرات رئيسية هى الحساسية للمشكلة وطلاقة الأفكار والمرونة والأصالة، والشخص المبدع لديه حـافز طبيعـى يـشجعه متمثـل في اهتمامـه بالحـصول علـى الخبرات والأفكار الجديـدة والتعامـل معهـا لأجـل الحـصول علـى المتعـة العقليـة (محمد ثابت، 1991: 15).

ويعرفه أحمد سيد أحمد (1993: 20) الإبداع بانه نشاط مميز للانسان يستهدف التوصل إلى علاقات جديدة تتجاوز الواقع من أجل تغييره والتحكم فيه.

ويرى محمود منسي (1994: 234) ان الإبداع هو القدرة على التفكير الذى يمكنه من اكتشاف المشكلات والمواقف الغامضة ومن إعادة صياغة عناصر الخبرة في انماط جديدة تتميز بالحداثة بالنسبة للفرد نفسه والمجتمع الذى يعيش فيه وهذه القدرة يمكن التدريب عليها وتنميتها.

ويذكر (محمد البريدى، 1996: 210) ان باجانو 1979 يرى ان الشخص المبدع هو ذلك الشخص القادر على الربط بين الحقائق الموجودة ووجهات النظر المبينة بالأحداث، اكثر من ذلك الشخص الذى يتمسك بالحقائق، فالشخص المبدع شخص لديه تفضيل للمعقد، واللاتناسق واللاتماثل، ولديه قدره عالية على التخيل.

ويرى سمبسون Simpson الإبداع بانه المبادرة التي يبديها الشخص بقدرته على الاشتقاق من التسلسل العادى في التفكير إلى تفكير مختلف (ابتسام السحماوى، 1998: 195)

ويعرف نيوول وزملاؤه (Newell, 1962) التفكير الإبداعى بانه التفكير الذى يتسم بعدم التلقائية، وتتسم نواتجه بالجدة والقيمة لدى كل من الشخص المفكر والثقافة التى ينسب إليها، وتدفع المفكر إليه دافعية قوية ومثابرة عالية، وتتضمن المهام التى يقوم بها الفرد أثناء سعيه لصياغة واضحة لمشكلة غامضة وغير محددة في البداية (Mcfadzean, 2000:64).

ترى مها عجمى (2005: 64) ان الشخصية المبدعة تعرف من خلال قدرات هى: المرونة والاستقلال والمثابرة والاعتماد على النفس والمغامرة والاهتمامات المتنوعة ومن خلالها يطور الفرد معلوماته وخبراته وتجاربه وأحاسيسه وعلاقته إلى أفكار أصيلة وجديدة.

ويتضح ان هذه السمات تحقق آثار إيجابية على التفكير وتزيد من ثقة الأشخاص بانفسهم وبالتالى تحقق الإبداع.

يتضح من التعريفات السابقة اتفاق معظم الآراء على ان للإبداع عدة أبعاد هى الطلاقة، الإحساس بالمشكلات، المرونة، الأصالة، الاحتفاظ بالاتجاه. كما يتضح ان بعض الباحثين يركزون على الإبداع لدى الأفراد دون ذكر الجماعة، مما يعنى ان البعض تبنى الإبداع الفردى والبعض الآخر تبنى الإبداع الجماعى.

فالإبداع نشاط فردى أو جماعى يقود إلى الاستجابة إلى مواقف ومثيرات ومشكلات على ان تتميز هذه الاستجابة بالأصالة والطلاقة والمرونة والفائدة للمجتمع وتقديم أكبر قدر من الحلول المتنوعة.

ت- أبعاد الإبداع:

يرى جليفورد ان الأبعاد أو المكونات الرئيسية للإبداع هى الأصالة والطلاقة والمرونة ولا يقتصر أمرها على انها ضرورية فقط بل انها إذا توافرت بمقادير ملائمة كان فيها الكفاية. (محمود عكاشة وآخرون، 2000: 38)، وتتمثل الأبعاد فيما يلى:

1- الأصالة Originality:

تعنى القدرة على سرعة انتاج اكبر عدد ممكن من الاستجابات ذات الارتباطات غير المباشرة البعيدة بالموقف المثير (أحمد سيد احمد، 1993: 20)

ويذكر عبد السلام عبد الغفار (1997: 133) انه يمكن قياس الأصالة من خلال كمية الاستجابات غير الشائعة والتى تعتبر استجابة مقبولة للأسئلة أو بنود الاختبار وكذلك يمكن قياس الأصالة على أساس الاستجابات التى تشير إلى ارتباطات أو تداعيات بعيدة أو غير مباشرة بالنسبة لبنود اختبار النتائج أو المترتبات.

ويعرف لويس (M. Luis, 2004:18) الأصالة بانها ما هو غير مألوف أو خارج عن الفكر الاعتيادى أو هو غير شائع.

وفي معجم المصطلحات التربوية تعرف الأصالة بإدراك الفرد للأشياء في صورة جديدة وغير مألوفة. (حسن شحاتة وزينب النجار، 2003: 53).

2ـ الطلاقة Fluency:

هى القدرة على استدعاء اكبر عدد ممكن من الأفكار المناسبة في فترة زمنية محددة لمشكلة ما أو مواقف مثيرة (أحمد عبادة، 2001: 25).

ويعرفها عبد السلام عبد الغفار (1997: 15) بالقدرة على انتاج اكبر عدد ممكن من الأفكار في موقف معين في زمن محدد وتقاس هذه القدرة بحساب عدد الأفكار التى يقدمها الفرد عن موضوع معين في وحدة زمنية ثابتة مقارنة مع أداء الأقران.

3ـ المرونة Flexibility

هى القدرة على توليد أشكال متنوعة للأفكار. (P. Paulus, 2000:239). وتتضمن:

أ. المرونة التلقائية (Spontaneous Flexibility):

هى سرعة الفرد في إصدار أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة والمرتبطة بمشكلة أو موقف ما(M. Luis, 2004:19)

ب. المرونة التكيفية Adaptive Flexibility:

وهى تعبر عن الانتاج التباعدى لفئات الأشكال وهى تظهر عندما يطلب من الفرد ذلك في الاختبارات. (فؤاد أبو حطب، 1992: 326)

4ـ الحساسية للمشكلات (Sensitivity to Problems):

هي رؤية الفرد الكثير من المشكلات في الموقف الواحد فهو يعي الأخطاء ونواحي النقص والقصور ويحس بالمشكلات ويحاول التغلب عليها وسد الثغرات بها. (عبد الستار إبراهيم، 2002: 56)

وتعرفها إيمان محمود (2002: 221) بانها قدرة الشخص على رؤية الكثير من المشكلات في الموقف المحدد الذى قد لا يرى فيه شخص آخر آيه مشكلات والإحساس بهذه المشكلات.

يرى ممدوح الكناني (1988: 20) ان الحساسية للمشكلات هي حساسية الفرد في قدرته على استشعار واكتشاف المشكلات من حوله والوصول لجوانب العيب أو النقص فيها هذا الإحساس هو أول الخطوات التي تتحدى المبتكر للوصول إلى التفسيرات أو الحلول لهذه المشكلة.

5ـ التخيل Imagination:

يعرفه حامد زهران (1977: 25) على انه عملية عقلية تقوم على انشاء علاقات جديدة بين الخبرات السابقة بحيث تنظمها في صور أو أشكال لا خبرة للفرد بها من قبل.

وتعرفه مريم سلطان (1992: 24) بانه ذلك النشاط النفسي الذى يتم من خلال المعالجة الذهنية والحركية لبعض العناصر والمواقف بشكل جديد يعتمد على إعادة بناء الصورة بشرط عدم المحاكاة المباشرة للمصادر الحسية أو الادراكية للعناصر أو المواقف.

6ـ التفاصيل: Elaboration

يقصد حلمي المليجي (1984: 137) بالتفصيلات بانها بناءً على أساس من المعلومات المعطاة لتكملة بناء ما من نواحيه المختلفة حتى يصير أكثر تفصيلاً أو العمل على امتداده في اتجاهات جديدة.

ويرى توارنس (1996) ان التفصيلات هي قدرة الفرد على تطوير أو تزين أو زخرفة أو تنفيذ أو تفضيل الأفكار بأى من الطرق الممكنة. (محمد ثابت، 1991: 288)

7ـ إعادة التنظيم Redefinition **أو إعادة تحديد المعانى:**

يشير أحمد صالح (1959: 256) إلى ان بُعد التنظيم التجديد يتمثل في مقدرة الفرد على إعادة تكوين مجموعة من الأجزاء في كل جديد يسبق ان مرت في خبرته.

والدراسة الحالية تتبنى الاتجاه الذى يركز على الإحساس بالمشكلات والطلاقة والمرونة والأصالة كأبعاد للإبداع.

ث ـ نظريات تفسير الإبداع:

لكل مدرسة أو اتجاه في علم النفس بصمة نظرية ومنهجية مختلفة في دراسة الإبداع مما جعل هناك تفسيرات متباينة لان كل تفسير يتأثر بالخصائص الأساسية للنظرية التى تقدمه، وفيما يلى توضيح لذلك:-

1. النظرية الترابطية في الإبداع:

يرى علاء الدين كفافى وآخرون (1996: 10) ان الابتكار تنظيم للعناصر المرتبطة في تراكيب جديدة لتحقيق هدف ما، والحل الابتكارى هو المتضمن لعناصر متباعدة انتظمت في التركيب أو في النسق الجديد.

كما يرى محمد البريدى (1996: 28) ان الترابطيين يشيرون دون توضح لأهمية الحصول على المعارف، وثراء المعارف، والعناصر الترابطية، وامتلاك الخبرات كأساس للانتاج الإبداعى.

2. النظرية الجشطلتية في الإبداع:

يؤكد أصحاب هذه النظرية على مفهوم الاستبصار، أى القدرة على الإدراك الواعى للعلاقات القائمة بين الانسان والبيئة والاعتماد على أسلوب حل المشكلات في مواجهة المواقف (غيلان الشرجينى، 2000: 83).

ويعد فارتيمر (Wertheimer) أحد رواد هذه المدرسة ولقد قامت محاولة على يديه في إعداد نظرية في الإبداع، حيث يرى ان التفكير المبدع يبدأ عادة بمشكلة تمثل جانباً غير مكتمل وعند صياغة المشكلة أو الحل يؤخذ (الكل) بعين الاعتبار، ويعنى ذلك تفحص الأجزاء من الإطار الكل. (الكسندر روشكا، 1989: 23)

ويوجد نوعان من الحلول لهذه المشكلة حلول تأتى صدفة أو قائمة على أساس التعلم وأخرى تتطلب الحدس، وفهم المشكلة، وهى ما أطلق عليه الحلول الإبداعية.

3. النظرية السلوكية في الإبداع:

ترى السلوكية ان الفرد ابن البيئة، سلباً أو إيجاباً، بما يعزز وفقاً لهذه النظرية ان المجتمع هو المسئول مسئولية كاملة عن سلوك أفراده، لذلك تركز السلوكية على أهمية التعليم كأداة لتغير السلوك باعتبار ان مثيرات البيئة هي التي تعزز العادة التي تصبح سلوكاً (غيلان الشرجينى، 2000: 82) وقد ظهرت هذه النظرية في رحاب الاتجاه السلوكى.

وقد أشار علاء الدين كفافى (1996: 11) إلى ان السلوك الابتكارى يتم تعلمه إذا ما عزز بين أساليب السلوك الأخرى وبذلك تعطى هذه النظرية الأباء

والمعلمين الدور الأعظم في تنمية السلوك الابتكارى والقدرات الابتكارية عند التلاميذ والأطفال.

4. نظرية التحليل النفسى في الإبداع:

يرى رائد هذه المدرسة فرويد ان الإبداع يظهر لدى الفرد نتيجة الصراع بين رغباته ودوافعه من جهة وضوابط المجتمع ومطالبه من جهة أخرى، حيث ان هذه الدوافع والرغبات عادة ما تكون مرفوضة اجتماعياً ومن ثم يقوم الفرد بإعلاء هذه الرغبات وهذه الدوافع (الجنسية) إلى انتاجات مقبولة للمجتمع. (عبد السلام عبد الغفار، 1977: 179)

أما بالنسبة لبعض انصار مدرسة التحليل النفسى المعاصرين مثل روتنبرج (Rothenberg) الذى قام بدراسة العملية الإبداعية من خلال جلسات ومقابلات التحليل النفسى للفنانين والعلماء منهم من حصل على جائزة نوبل وجوائز من الولايات المتحدة الأمريكية وكانت عينته من المتطوعين، واعتقد انه لابد للمبدع ان يستخدم عمليات تفكير خاصة فهى التى تميزه عن غيره أو عملية البدايات المتعارضة وفيها المتناقضات والمتعارضات تُرى في ان واحد.

5. نظرية جليفورد في الابداع:

تسمى هذه النظرية بنظرية العوامل وتستند بشكل أساسى إلى العقل وفسر جليفورد ظاهرة الإبداع والعملية الإبداعية في ضوء نموذجة ثلاثى الأبعاد في بنية العقل. (إسماعيل البريدى، 1996: 30)، والأبعاد الثلاثة في نموذج بناء العقل هى:

أ- العمليات Operations وهى نوعان: عمليات الذاكرة، وعمليات التفكير.

ب- المحتوى Content مثل: محتوى الرموز – محتوى الأشكال- محتوى المعانى – المحتوى السلوكى.

ج-النواتج مثل: الوحدات- الفئات- العلاقات- المنظومات- التحويلات- التنظيمات.

6. الاتجاه الانساني والإبداع:

من ممثلي هذا الاتجاه كارل روجرز (Rogers) وماسلو (Maslo) حيث أكدا على ارتباط الابتكار بمرحلة تحقيق الذات لدى الأفراد فقد أوضح روجرز ان الأبتكار انتاج جديد كمحصلة للتفاعل بين شخصية الفرد المتميزة وخبراته ويتطلب ذلك ان تكون مقومات التقويم داخلية ولدية القدرة على التعامل مع الأفكار. ويتفق ماسلو مع روجرز في ان تحقيق الذات هو الدافع الأساسي لدى الانسان لشعور الفرد بالرضا إذا ما استطاع تحقيق ذاته. وبذلك كان السلوك الابتكارى هو قمة السلوك المحقق للذات والذى يحقق للفرد توافقه مع ذاته وبيئته (علاء الدين كفافي وآخرون، 1996: 12)

جـ الإبداع والتحصيل الدراسي:

التحصيل الدراسي هو محصلة ما اكتسبه التلميذ من المواد الدراسية من معلومات ومفاهيم وخبرات لازمة للحياة ومهارات قويم واتجاهات سليمة تتفق مع المعايير الخلقية والاجتماعية السائدة في المجتمع. (محمد البريدى، 1996: 63)

أرتفاع التحصيل ليس دوماً مؤشراً على الإبداع، إلا ان بعض المبدعين كانوا مرتفعى التحصيل مثل فرويد الذى كان متفوقاً على فصله في المدرسة الثانوية الألمانية والبعض الأخر كانوا منخفضى التحصيل كأينشتاين (سانتين، 1993: 105).

ونتائج الدراسات عن العلاقة بين التحصيل الدراسي والإبداع كانت متباينة فقد توصل أسامة معوض (1989) إلى وجود علاقة موجبة بين الإبداع والتحصيل الدراسي، أما جينسن (1973) لم يجد علاقة بين التحصيل في الرياضيات والإبداع.

ح- الفروق النوعية (الجنسية) في الإبداع:

ان الشخصية المبدعة تتميز بالتالف والتركيب بين سمات ذكريه وسمات انثوية سواء بالنسبة للذكور أو الاناث بالرغم من ان الإبداع يتطلب الاستقلال المرتبط بسمات الذكر أكثر من الانثى إلا انه يتطلب الحساسية التي تغير من مميزات الانثى وعلى هذا علينا ان نتوقع ان يظهر الذكور المبدعون ميلاً إلى الانوثة اكثر مما يظهر أقرانهم من غير المبدعين وان تظهر الاناث المبدعات ميلاً ذكرياً اكثر مما تظهر قريناتهن من غير المبدعات. (لبنى العيسى، 2005: 2).

هناك شبه إجماع حول سمات وخصائص الشخصية الابتكارية يمكن إيجازها في الآتي: لديه وجهة نظر يستطيع ان يقنع بها الآخرين، لديه ثقة مطلقة في كل ما يود ان يفعله، قدرة على المثابرة، التوافق الذاتي، ضبط النفس والاستقلالية. (J. Slabbert, 1999:62)

ومن الدراسات التى تؤكد على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في التفكير الإبداعى:

- دراسة ممدوح الكنانى (1990) توصلت إلى انه لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في القسمين العلمى والأدبى من الجنسين من خلال درجة تأثرهم بالمناخ الابتكارى المتوافر في الأسرة لأفراد العينة.
- دراسة جاد الله أبو المكارم (2006) توصلت إلى انه لا توجد فروق دالة بين متوسطات درجات عينتى (الذكور والاناث) على أى من قدرات الطلاقة، المرونة، الأصالة، الدرجة الكلية للتفكير الابتكارى).

ومن الدراسات التى وجدت فروق لصالح أحد الجنسين:

1- دراسات وجدت فروق لصالح الاناث:

دراسة حسن علـى (1986) استخدم مقياس ميهرابيان، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود قدر من التباين بين الذكور الاناث، حيث كانت تلك الفروق لصالح الاناث في متغيرات المرونة والطلاقة والذكاء والحساسية الأخلاقية والجاذبية الاجتماعية ولم تتضح الفروق بين الجنسين في عاملى الأصالة والتحصيل الأكاديمى. (محمود عكاشة، 2000: 295)

دراسة (أحمد مصطفى،إسماعيل الفقى،1993) حيث قام الباحثان بالكشف عن الفروق بين المتفوقين وغير المتفوقين من طلاب الصف الأول الثانوى في قدرات التفكير الإبداعى، وحب الاستطلاع والدوافع المعرفية وكذلك دراسة أثر التفاعل بين جنس الطالب ومستواه في هذه المتغيرات. واستخدام الباحثان اختبارات التفكير الإبداعى لعبد السلام عبد الغفار وأشارت نتائج الدراسة إلى تفوق الاناث في أختبار التفكير الإبداعى.

دراسة كيم (Kim, 1995): وتهدف إلى دراسة العلاقة بين الإبداع المرتبط بالتحصيل الدراسى والتعليم المميز ونمط التفكير لدى طلاب المدارس العليا في كوريا. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة في القدرة الإبداعية مرتفعة بين عينة الذكور وعينة الاناث لصالح عينة الاناث.

2- دراسات وجدت فروق لصالح الذكور:

دراسة جميلة شارف (1991) وتهدف الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الإبداع والنجاح المدرسى وأثر الجنس في هذه العلاقة، وقد أظهرت نتائج الدراسة ان التلاميذ المتفوقين هم الأكثر قدرة على التفكير الابتكارى من التلاميذ غير المتفوقين.

وانتهت دراسة مصرى حنورة (1997) إلى ان الاناث يحصلن على درجات مرتفعة في الطلاقة والمرونة اكثر من الذكور بينما يحصل الذكور على درجات مرتفعة في الأصالة والتفضيلات.

خ- الجماعات Groups:

من المفيد اجتماعياً وعلمياً ان ندرس التفكير في الجماعة فكثير من المسائل والمشكلات الاجتماعية تتطلب التفكير في جماعة، وكثير من القرارات في شتى المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية لا تتخذ إلا بناءً على نشاط فكرى جماعى، ومن ناحية أخرى نرى ان الفرد في مجتمعاتنا الحديثة يحتاج إلى ان يتعلم كيف يفكر في جماعة إلى جانب تعلمه وإتقانه أساليب التفكير الفردى، وان فهم ما يجرى في الجماعة وهى تفكر أو ما يجرى في التفكير الجماعى يساعد على كفاءة ودقة هذا التفكير كما انه يساعدنا على التعرف على ما ينبغى ان يتبعه الفرد حتى يشارك الجماعة المفكرة نشاطها بفاعلية (فؤاد أبو حطب، سيد عثمان، 1978: 175).

مفهوم الجماعة:

فالجماعة عبارة عن مجموعة من الأفراد متفاعلين ومتداخلين فيما بينهم بعلاقة إيجابية اكثر من تفاعلهم مع آخرين من خارج جماعتهم. (Sprtt, 1988:9).

ترى (زينب شقير، 2001: 119) ان الجماعة أكثر من شخصين يتفاعل أفرادها مع بعضهم البعض في مواقف محددة وما ينشأ عن هذا التفاعل في تلك المواقف من علاقات اجتماعية متبادلة.

والجماعة تتألف من العديد من الشخصيات والأفكار والدوافع والخطط بعضها صريحة وبعضها حفية للآخرين.(Vengel, 2006:8) .

يتضح من هذه التعريفات انها تشترك في ضرورة تفاعل أفراد الجماعة دون تحديد عددها ولكن لا يقل عن فردين وهذا التفاعل لأهداف مشتركة يعلمها أفراد الجماعة وبذلك يتضح ان هناك تشابهاً واتفاقاً نسبياً على مفهوم الجماعة.

خصائص الجماعة:

للجماعة عدة خصائص أهمها:

- عضوية فردين أو اكثر.
- وجود ميول وقيم ودوافع مشتركة متفق عليها تؤدى إلى التفاعل بين الأفراد.
- وجود نمط تفاعل ثابت للجماعة قوامه الأدوار، وترقى المراكز وبالتالى تحديد قاطع لداخلية الجماعة وتميزها عن الجماعات الأخرى.
- وجود هدف أو أهداف مشتركة تحقق الإشباع لبعض حاجات أعضاء الجماعة.
- وجود طريقة للاتصال، وخاصة اللغة المنطوقة والمكتوبة.(حامد زهران، 2000: 90).

يتضح من هذه الخصائص ان الفرد بمفرده لا يكون جماعة فالفرد بحاجة لمجتمع يعيش فيه وجماعة ينتسب لها وبحاجة للاحساس بالانتماء وهى لا تتواجد في هذه الخصائص بالرغم من ان الانتماء شيء هام جداً للفرد.

وقد ميز ماك دوجال الجماعات الثابتة بـ:

1- وجود بعض العناصر المستمرة في حياة الجماعة.

2- وعى الأعضاء بطبيعة الجماعة الجوهرية وأغراضها.

3- تفاعل الجماعة مع غيرها من الجماعات المماثلة.

4- وجود بناء مسئول عن تمايز الوظائف وقسمتها بين أعضاء الجماعة.

5- وجود قانون يعين العلاقات بين الأعضاء. (سول شيدلنجر، 1958: 49).

\القيادة في الجماعة:

تعنى القدرة على توجيه الآخرين نحو انجاز المهام مع الاحتفاظ بالعلاقات الاجتماعية الإيجابية والطيبة بين الأفراد، كما تعنى القدرة على تعلم مجموعة من المهارات التى يستطيع ان يكتسبها أى تلميذ لديه متطلبات قليلة في القيادة. (محمد الديب، 2005: 213).

وتعد القيادة من مهام الجماعة حتى تضمن الالتزام في الجماعة وان الجماعة تقوم بتحقيق الأهداف المنشودة وتنفذ التوجيهات وتحافظ على النظام والهدوء، مع مراعاة اختيار كل جماعة لقائدها لضمان استقرار وحرية الجماعة.

الخصائص التى ينبغى توافرها في القائد:

من الخصائص الهامة التى ينبغى ان تتوافر في القائد هى سمة العضوية في الجماعة وان يتوافر لديه نمط الاتجاهات والميول الشائعة فيها، فضلاً عن امتلاكه للخطط والسياسات التى تتفق مع رغبات الجماعة وأهدافها بما تقوى وحدة صفوف الجماعة. (صباح النجار، 2007: 590)

ومما سبق نجد ان سلوك أفراد الجماعة يتأثر بنمط القيادة فالقيادة الديمقراطية تساعد على الاستمرارية في العمل بروح تعاون وتقبل للمشاركة وتماسكاً فالقائد الديموقراطى دوره الاقتراح وحث الجماعة على العمل دون إعطاء الأوامر وهذا يقوى الدافع للإبداع في حين ان القائد الاتوقراطى مسيطر ويكثر من إعطاء الأوامر وبالتالى يعيق العملية الإبداعية وتدفق الأفكار، أما القائد الفوضوى فهو قائد هدام غير قادر على النقد البناء والتفاعل مع الجماعة.

تماسك الجماعات Group Cohesion:

وقد حدد فستنجر وآخرون (Festinger. et al, 1950) تعريف التماسك على انه محصلة القوى الناتجة والتى توجه الأفراد نحو الجماعة. (سيد عثمان، 1974: 99)

ويمكن تحديد القصد من تماسك الجماعة في ضوء تصورين أساسيين:

1- الروح المعنوية.

2- جاذبية الجماعة (محمد عيد، 2000: 76)

كما حدد (حامد زهران، 2000: 117) العوامل المؤدية لزيادة أو نقص تماسك الجماعة، ويرى ان العوامل المؤدية لزيادة تماسك الجماعة:-

1- إشباع حاجات الأفراد كلما شعر الأفراد بان حاجاتهم يمكن إشباعها في الجماعة زادت جاذبية الجماعة لأفرادها.

2- مكانة الفرد داخل الجماعة كلما زادت المكانة زادت الجاذبية.

3- العلاقات التعاونية بين أفراد الجماعة.

4- زيادة التفاعل بين أفراد الجماعة.

5- الجو الديمقراطى.

6- سهولة الاتصال بين أفراد الجماعة يزيد من جاذبية الأفراد للجماعة.

7- الرضا عن معايير الجماعة.

العوامل المؤدية لنقص تماسك الجماعة هى:

1- انخفاض مكانة الفرد داخل الجماعة.

2- نقص التعاون وزيادة التنافس بين أفراد الجماعة.

3- نقص التفاعل بين أفراد الجماعة.

4- سيادة الجو الاستبدادى.

5- الخبرات غير السارة بالنسبة للأفراد في الجماعة.

د- الجماعة الصغيرة Small Group **ومفهومها:**

يشير فيشر واليس إلى ان الجماعة الصغيرة هى اقدم واكثر التنظيمات الاجتماعية شيوعاً، فالأمم والحضارات تقوم وتنتهى ولكن (الجماعات الصغيرة) هى التى تستمر، فالفرد ينتمى لرهط الأسرة (جماعة الأسرة الصغيرة)، ورهط الأصدقاء، ورهط العمل. (Fisher & Ellis, 1990:10).

ويرى سكوبلر انه يمكن تحديد مجال الجماعات الصغيرة من خلال توافر الحد الأدنى من الظروف الآتية: يجب ان يكون هناك شخصان أو اكثر في تفاعل مشترك من أجل تحقيق بعض الأهداف، وفي العادة يتشارك الأعضاء في بعض القيم المهمة ويتفقون على بعض المعايير التى تؤثر في سلوكهم أثناء تفاعلهم معاً. (انسكووج، سكوبلر، 1993: 499)

ويرى مارفن شو ان الجماعة الصغيرة تتكون من شخصين أو أكثر (قد يصل إلى 20 شخصاً) يتفاعل كل منهما مع الآخر بشكل يكشف عن تأثير كل منهم في الأخر وتأثره به، ويشتركون في عدد من المعايير الاجتماعية التى تنظم سلوكياتهم. (معتز عبد الله وآخرون، 2001: 144)

ويشير جالانس، ويريلهارت إلى ان الجماعة الصغيرة يدرك كل عضو فيها الأعضاء الآخرين ويكون على وعى بكل عضو من الأعضاء الآخرين كأفراد عندما يتفاعلون (Galanss & Brillhart, 1993:12).

ذ- الإبداع الجماعي:

أبدى سيد عثمان (1995: 210) انتقاده للأسلوب الذى يتبعه الباحثون المصريون في دراسات الإبداع حيث يقول أن دراسات الإبداع بالسير خلف التصورات الأمريكية الفردية لعملية الإبداع، وذلك بسبب التبعية للغرب، تجعل الباحث المصرى يسعى لتحقيق النموذج الغربى الفردى التنافسى في الإبداع على الدراسات المصرية، وعملية الإبداع لدى المصرين الذين لهم طابعهم الخاص في النظر للإبداع، فمصلحة الجماعة تعلو على مصلحة الفرد، والتعاون في انجازهم المهام، من القيم الهامة التى يكتسبها أفراد الجماعات.

ويرى روشكا (1989: 128) ان دور الجماعة في الإبداع العلمي يغدو شيئاً فشيئاً اكثر وضوحاً، حتى ان المجالات التى كانت لا تتطلب إلا عمل فرد واحد، أصبحت بعد ان قطعت شوطاً بعيداً من الممكن ان تقوم على أساس جماعى فلم تعد الجماعة العلمية ضرورة ملحة لعصرنا فحسب، بل انها تشكل محرضاً للإبداع وتوسيعه بالمقارنة بالنشاط الفردى.

ويذكر (Vissers & Baar, 2000) ان كروسبى 1968 يرى آداء الجماعات بشكل مختلف وأفضل من الأفراد في مهام حل المشكلة الإبداعية ومن كلماته يدين اثنين أفضل من يد واحدة.

ويشير مور (Moore, 2000:142) إلى وجود جماعات محققة للإبداع العالى، وجماعات تعوق الإبداع، فالجماعات المحققة للإبداع لها شروط هى: انها ذات تماسك عالى وقيادة ديموقراطية مختارة، ومعرفة شاملة للموضوع المتعلق بالمهمة، أما الجماعات المعوقة للإبداع هي ذات تماسك منخفض قيادة استبدادية في القرارات وعدم معرفة شاملة للموضوع المتعلق بالمهمة، كما افترضت ان الجماعات محفزة للإبداع مادامت وفق الشروط السابقة أكثر من الأفراد التى تعمل بمفردها.

التنوع وإبداع الجماعة:

يوجد اختلاف بين الباحثين حول التنوع ودوره في عملية الإبداع الجماعى فمنهم المؤيد ومنهم المعارض والباحثين المؤيدين للتنوع في الجماعة من خلال شخصيات الأعضاء والتخصصات والجنس والتعليم.

وأوضح الباحثون المعارضون للتنوع في الجماعات ان التنوع يزيد النزاع، ويخفض التماسك، يعقد الاتصالات الداخلية، ويعوق العمل داخل الفريق. (Bennis & Biederman, 1997)

أما الباحثين المؤيدين للتنوع في الجماعات وأوضحوا ان التنوع له أهمية كبيرة في الإبداع (Ancona & Coldwell, 1992) ويشير جاكسون ان المناقشة بين الأعضاء بوجهات نظر متنوعة يجب ان تحسن قدرة الفريق على توليد حلول إبداعية، زيادة قدرة الفريق على إدراك المنافع. (Jackson, 1996:60)

وقد أشار كوهن وبيلى إلى ان العديد من المهام تتطلب المساهمات من الناس بالمهارات المتعددة وقواعد المعرفة، علاوة على ذلك ان يشاركون في الجماعات والفرق تميل إلى تقدير خبراتهم تماماً إيجابيا. (Cohen & Bailey, 1997:254.)

ويشير انبوميرى (Annpomery, 2006:14.) إلى التنوع باعتباره إيجابياً عبر أبعاد مثل الخبرة الوظيفية أو التعليم أو الشخصية أو الجنس سواء ذكوراً أو اناثاً يمكن ان يحسن الإبداع أو يساعد في حل المشكلات عن طريق التشجيع على النقاش.

وقد أشار ماوس (Annony mous, 2006:15) ان النجاح في القرن الحالى يحتاج لمهارات التفكير الناقد والإبداعى بتبنى استراتيجيات تربوية تعالج هذه المهارات مباشرة والمساواة بين الجنسين هامة لهذه المهارات.

وبذلك يتضح للباحثة ان الاشتراك في المجموعات والفرق يساعد على تبادل المعرفة والمعلومات في المجموعات، وهو هام جداً للعمل في عصر المعلومات.

ويتضح لنا بالرغم من انقسام الباحثين ما بين مؤيد ومعارض لتنوع الجماعة الإبداعية إلا انه في عصرنا الحالى نحتاج إلى تنوع الجماعات الإبداعية مما يساعد في عمليات إثراء التفكير فتفاعل الجماعة معاً يكسب خبرات ومهارات لأعضاء الجماعة وكلما كانت الجماعة متنوعة كلما توصلت لأفكار اكثر شمولية مما يحفز على تنمية الإبداع.

تحسين الإبداع في الجماعة:

1- التنوع في المجموعة: Diversity in Group

من المفيد التنوع في المجموعة على سبيل المثال: تنوع (الشخصية والرأى والجنس) حتى يمكن الاستفادة من الإمكانيات. (Paulus, 2000:249)

وقد أشار جاكسون (Jackson،1996) إلى ان التنوع الإدراكى ضمن المجموعة هو أحد القواعد الأساسية لتحسين الإبداع الجماعى.

2- المناخ التدعيمى: Supportive environment

خلق ملاذ آمن للتفكير يشعر الأفراد بالأمان في اكتشاف الأماكن غير المألوف (A.Govendo, 2001:9)

3- الحرية: Autonomy

فالشعور بالحرية أثناء المخاطرة في حل المشكلة ينمى الإبداع ويمنع العقبات التي تقف في طريق الإبداع.(Johnson, 1993:228)

4- المدخلات المادية:

وتتشمل في الإحاطة بالصور والملصقات وغيرها من الحوافز البصرية وتلعب الموسيقى كذلك دوراً في تشجيع وإثارة الحواس الإبداعية. (Brown، 2007)

وقد أشار أجرل وجوستافسون (Agrell & Gustafson, 1996) انه من خلال المكافآت المادية يمكن زيادة فاعلية الإبداع.

5- الأهداف الصعبة:

وضع الأهداف الصعبة يزيد الانتباه إلى أفكار الآخرين ويحسن الإبداع الجماعي.(Paulus, 2000:245).

6- التفاعل الفعال: Efficient interaction

وهو يتمثل في نظام تفاعل المجموعة بتعاون أفراد المجموعة حتى لا يكون هناك ميل للتلكؤ حيث يمكن تدريب المجموعة على التفاعل.

7- القيادة المناسبة: Appropriate Leadership

حيث ان المجموعات التي تعمل تحت مستويات عالية من القيادة الديمقراطية تولد أفكاراً أكثر إسهاماً وأصالة في الأفكار عن العمل تحت مستويات أدنى من القيادة. (Sosik, 1998).

ر. طرق واستراتيجيات تنمية الإبداع:

حاول بعض الباحثين تصنيف هذه الطرق حسب طريقة تطبيقها إلى نوعين هما: طرق فردية، وطرق جماعية.

أ. الطرق الفردية لتنمية الإبداع:

1- طريقة لعب الأدوار: Role Play (حسين الدريني، 1982: 168)

وفيها يتفق على دور يقوم الفرد بممارسته بحرية تامة، ويتصرف كصاحب الدور نفسه، وعلى انه شخص مبدع، وفي أثناء ممارسته للدور الجديد يرى الآخرين من خلال ذاته، ويتعلم طرقاً جديدة لممارسة الأعمال مما يوسع من آفاق شخصيته ويطلق لخياله العنان متحرراً من قيود الواقع.

2- طريقة وضع القوائم: Check List

طريقة الانتاج وتوليد الأفكار قدمها أوزبورن (Osborn, 1963) والفرد في هذه الطريقة مطالب بان يسأل نفسه عدداً من الأسئلة، كل منها يؤدى إلى تطوير الشيء بصورة إبداعية وهذه الأسئلة محفزة على توليد إجابات لها.

3- طريقة ذكر الخصائص: Attribute Listing

استراتيجية أخرى لتوليد الأفكار قدمها كراوفورد (Crawford, 1954) وفيها يتم تقسيم المنتج لخصائصه الرئيسية أو تحديد خصائص الشيء المراد تطويره ويتم فصل كل خاصية عن بقية الخصائص الأخرى، ويتم تطويرها وتغيرها بصور متعددة، ومن ثم فهو مطالب (الفرد القائم بالمهمة) بتقديم أكبر عدد من المقترحات والحلول والأفكار مع كل خاصية.(محمد البريدى، 1996: 97).

4- طريقة التحليل المورفولوجى: Morphological Analysis

قام بوضع هذه الطريقة أوزيكس 1958 وتقوم على تحليل المشكلة لأبعادها الرئيسية ثم تحليل كل بعد إلى المتغيرات الصغرى التى تمثل عناصر مستقلة فيها، ثم الربط بين هذه الفئات بالطرق المختلفة مكونة مصفوفات تدل على تداخل العلاقات، وبذلك تؤدي إلى طرق محتملة عديدة. (ألكسندرو روشكا، 1989: 180).

ب. الطرق الجماعية لتنمية الإبداع :-

ومن الطرق المستخدمة هنا:

1- طريقة العصف الذهني: Brain storming

طريقة العصف الذهنى تقوم على الفصل الإصطناعى بين انتاج الأفكار من جهة وتقويمها من جهة أخرى. (محمود عكاشة وآخرون، 2000: 133).

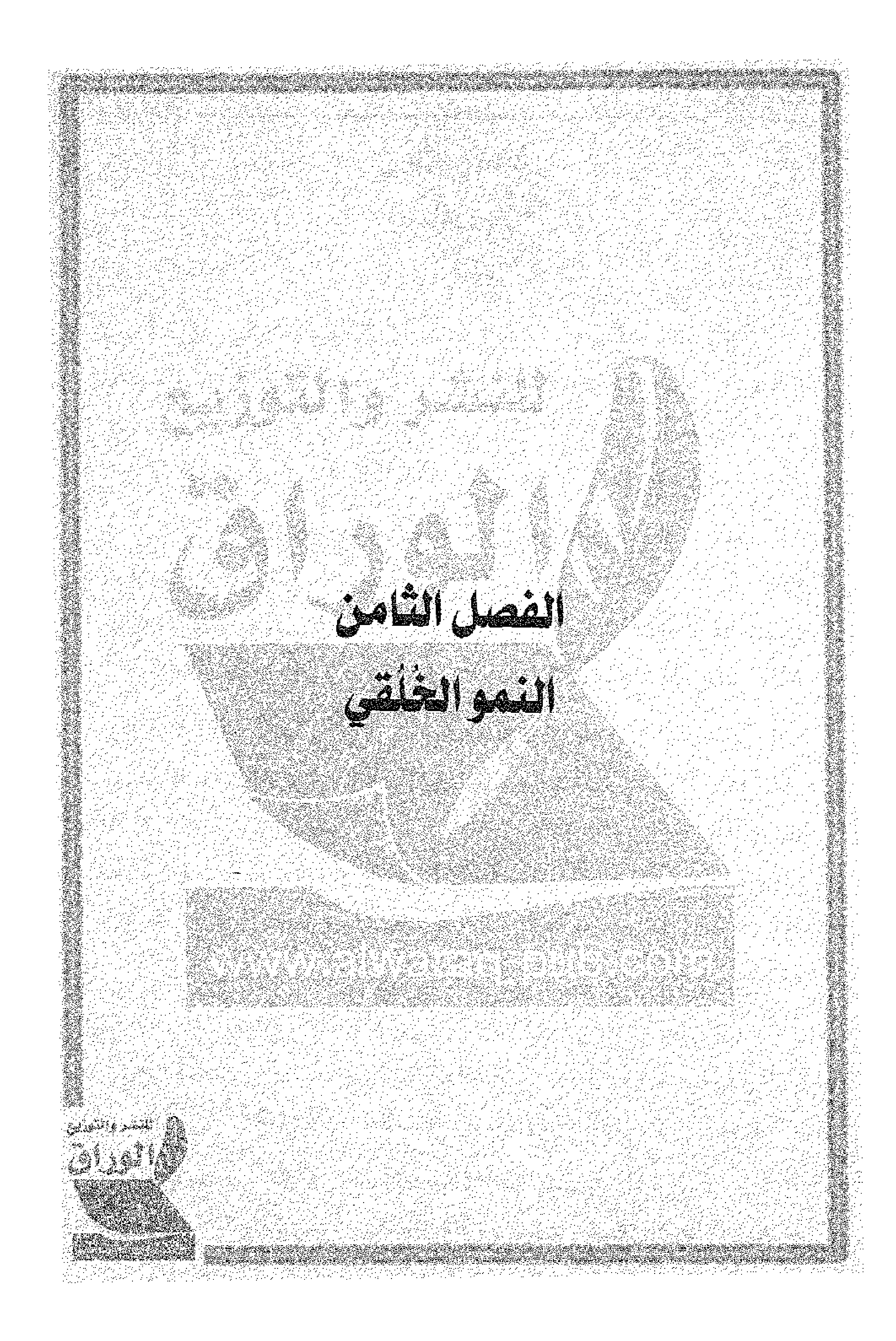
وتمر طريقة العصف الذهنى بثلاث مراحل هى: توضيح المشكلة ثم جلسة عرض الأفكار وتغطيتها وينبغي ان تضم الجلسة من (10 إلى 20) شخص ثم مرحلة التقويم.

2- طريقة تآلف الأشتات أو المترابطات: Synectics

هى إحدى الطرق العلمية في تنمية الإبداع، ويمثل مركز النقل فيه استخدام الاستعادة والمجاز والتمثيل بصورة منظمة للوصول إلى الحلول المبتكرة للمشكلات المختلفة.(محمود عكاشة وآخرون، 2000: 115).

وكلمة Synectics كما يقول جوردن تعنى الجمع والربط بين العناصر المختلفة.(Gordon, 1981:5). وتقوم هذه الطريقة على عدة افتراضات هى:

- ✓ الإبداع هام في الانشطة اليومية، باعتباره جزء من العمل اليومى.
- ✓ العملية الإبداعية ليست غامضة تماماً حيث يمكن وصفها وتدريب الأفراد عليها.
- ✓ تتشابه القدرة على التفكير الإبداعى في كل المجالات.
- ✓ يتشابه التفكير الإبداعى للفرد والجماعات بدرجة كبيرة وهذا ضد الاعتقاد بان الإبداع خبرة فردية بحتة.



الفصل الثامن

النمو الخُلُقي

الفصل الثامن

النمو الخُلقي

مقدمة:

يحتل النمو الخلقي أهمية قصوى في الجانبين العلمي والمعيشي فعلى الجانب العلمي نجد علماء الصحة النفسية يعطون هذا الأمر أهمية كبيرة نظراً لما قد ينتج عنه من فرد صالح أو فرد طالح، أما على الجانب المعيشي فنجد انه لا أحد يتقبل شخص سيئ الخلق على عكس من يكون حسن السلوك .

ونظراً لتلك الأهمية القصوى فقد كان من الضرورى على علماء الصحة النفسية دراسة الفئات التى تتعرض لانخفاض مستوى النمو الخلقى، ومن هذه الفئات فئة الأحداث الجانحين الأمر الذى كان لابد معه من قياس مستوى النمو الخلقى لدى هذه الفئات بصفة عامه ولدى فئة الأحداث الجانحين بصفة خاصة .

ورغم ان مشكلة جناح الأحداث قد تعتبر من أهم وأخطر المشكلات التي تعانى منها المجتمعات على مر العصور، إلا انه يلاحظ إنتشار جرائم الأحداث انتشاراً كبيراً في السنوات الأخيرة وازدياد أعداد الجانحين من الجنسين زيادة ملحوظة، مما يعد مشكلة كبيرة تواجه بلادنا وتقد مضاجعنا وتستنزف مواردنا الأمر الذى يدعونا لدراسة ومعرفة مستوى النمو الخلقى لدى هذه الفئة وتعهدها بالرعاية .

ويحتل النمو الخلقى أهمية خاصة وحيوية في مرحلة المراهقة، حيث يواجه المراهق في هذه المرحلة إحدى التحديات المهمة في حياته وهي تنمية الضمير واكتساب قيم المجتمع. (أمال صادق وفؤاد أبو حطب ، 1990،54)

ويرى هودجينز وبرينتس Prentice , Hudgins ان الأسوياء يتفوقون على الجانحين في التفكير الخلقى، بمعنى ان الجانحين يفكرون من الناحية الخلقية على

مستوى مرحلة أقل من نظرائهم الأسوياء، وبما ان درجة النضج الخلقى تعتبر مؤشراً جيداً للتفكير الخلقى فقد وجدت فروق دالة بين الجانحين والأسوياء في درجة النضج الخلقى في صالح الأسوياء ولذلك فان أمهات الأسوياء تفوقن على أمهات الجانحين في درجة النضج الخلقى لديهن. (Hudings . Prentice ، 1973، 145-146)

وإذا كان التفكير الخلقى يعاق لدى الجانحين فان هافيلاند Haviland يرى ان مؤسسات الأحداث أو ما تسمى بالإصلاحيات بأبوابها الموصدة وحديد نوافذها لها أثر آخر معوق للتفكير الخلقى، ومن هنا يتفوق الأسوياء على الجانحين في التفكير الخلقى .

وفيما يلي أتعرض لموضوع النمو الخلقي وعلاقته بالتيارات الفلسفية المثالية والواقعية والبراجماتية وأخيراً علاقته بالتيار الديني .

التيارات الفلسفية والجانب الأخلاقي:

يرى أصحاب التيار المثالى ان السلوك الأخلاقي مبني على الحكمة والممارسة وان الفعل والأخلاق هما قمة المعرفة ، وأفلاطون هو صاحب نظرية (الوسط الخلقى) في علم الأخلاق، ومضمون هذه النظرية ان كل فضيلة وسط بين رذيلتين: رذيلة التفريط ورذيلة الإفراط، فالشجاعة مثلاً وسط بين الجبن والتهور، والعفة وسط بين عجز الغريزة وبين الفجور.(محمود المنوفى، 94)

والأساس الذي يقوم عليه تصور المثاليين للفعل الخلقي يتلخص في ان الفعل الخلقي لابد وان يهدف إلى تحقيق مثل أعلى يمكن اعتباره هدفاً تسعى البشرية إلى تحقيقه وتعمل على شيوعه وسيادته كمعاني الحب والحق والخير والمروءة والشجاعة والوفاء فانت إذا حاولت ان تنقذ غريقاً ينبغي ان يكون الحافز لك على القيام بهذا الفعل هو معنى "المروءة" وحده دون ان تنتظر على ذلك جزاء من الغريق أو ثناء ومدح من المجتمع أو مباهاة، فإذا تحقق الفعل على هذه الصورة

صح ان يسمى عملك فعلاً خلقياً وتكون له قيمة خلقية عند المثاليين. (محمد الجليند، 1979، 48-49)

وإذا كان أفلاطون هو الأب الشرعي للمثالية فان تلميذه أرسطو هو الأب الشرعي للواقعية، وإذا كانت المثالية قد ركزت على فطرية الأخلاق وأوليتها فان الاتجاه الواقعي يرى انها مكتسبة، ويؤكد بعضهم مثل الطبيعيين على اجتماعية الأخلاق والقيم الأخلاقية بمعنى انها جاءت من ظروف المجتمع و متغيراته ومن ثم فهي متغيرة ونسبيه، ويعتبر ابن سينا أول من جددوا في الآراء الفلسفية بالرغم من تأثره بآراء أرسطو وأفلاطون إلا انه يسلم بان هناك عوامل وراثيه في الأخلاق. (أحمد شافعي، 1994، 32-33)

وبينما كان أفلاطون يركز هدفه بالنسبة للأخلاق على جعل الطبيعة البشرية متفقة مع صورة مثالية، فقد كان أرسطو يبنى مبادئه الأخلاقية وفق متطلبات الطبيعة البشرية. (محمد مهران ، 73)

ويرى بعض الباحثين ان أرسطو هو أول من وضع مذهباً للأخلاق في الغرب، وقد حدد أرسطو الغاية من البحث في الأخلاق في مسألتين مهمتين هما :

1- تحديد معنى الخير .

2- التعرف على السلوك الموصل إليه .(محمد الشرقاوى ، 96 – 97)

أما بالنسبة للفلسفة البراجماتية فان أول النقاط التى تختلف فيها عن الفلسفات التقليدية هى انها تخلت عن الرأي التقليدي القائل بانه يجب على الانسان ان يبحث عن قيم نهائية لا تتغير في عالم آخر بعيداً عن متناول الانسان .

ومن الفلاسفة البراجماتيين ديوى والذى طالب بالرجوع للمواقف الفعلية الفردية لا إلى سلطة عليا عند النظر في الأخلاق، لان كل موقف أخلاقي فذ في بابه، وكل خير فهو خاص بموقف معين، وطالب بعدم الفصل بين ما هو طبيعي

وما هو أخلاقي إذ من الممكن ان يطبق المنطق التجريبي على الأخـلاق كمـا يطبـق على العلوم الطبيعية. (احمد الأهوانى، 127 – 128)

وينظر التيار البراجماتي إلى الأخلاق على انها غير مطلقة لان العالم في حالـة من النمو والتطور وليس هناك شئ نهائي في القيم الأخلاقية، كما يرى ان الانسان هو العنصر الفعال في القيم.(حسان محمد، 1986 ، 156)

أما بالنسبة للتيار الدينى فيتحدث الغزالى (1956 ، ج3 ، 41) عن الـسلوك الانساني موضحاً المعيار الذي يمكن به تميز الفعل الخلقـي عـن غـيره مـن الأفعـال فالحكم الخلقي هو تقدير العمل الخلقي تبعاً لخيريته وشريته على أسـاس مـا ألفتـه ضمائرنا الدينية والخلقية من مبادئ الدين والأخـلاق وقواعـدها العامـة فالأفعـال جميعها يمكن ان تكون خيراً أو شراً من حيث نتائجهـا، ونظـراً لان أحكـام الـشرع عامة شاملة لكل عنصر وتساهم في الحـدث أو الفعـل فـان المعيـارالخلقى لابـد ان يكون هو الآخر شاملاً لكل جوانب الفعل التي قد تبدأ مـن الخـاطر في البـاطن إلى النتيجة في الخارج .

وأخيراً فان الفلسفات جميعها في نظرتها إلى الأخلاق كانت تنظر إليهـا نظـرة جامدة فهي عندها إمـا فطريـة (الفلـسفة المثاليـة) أو مكتـسبة (الفلـسفة الواقعيـة) أو انها نسبيه (الفلـسفة البراجماتيـه). أمـا الإسـلام فانـه ينظـر إلى الأخـلاق ككـل متكامل وكبناء يسعى دائماً لتشييده ونظرته إلى الأخلاق هى نظره إستراتيجية بعيدة المدى ولـيس بهـا قـصر نظـر كمـا في النظـرة الفلـسفية للأخـلاق علـى اخـتلاف هذه الفلسفات .

النظريات المفسرة للنمو الخلقي:

وبعد ان قام الباحث بعرض الآراء الفلسفية التى تعرضت للأخلاق وكذلك الجانب الديني ونظرية الكلية للأخلاق سـوف أعـرض فيمـا يلـي للنظريـات الـتي تناولت النمو الخلقى موضحاً أسس كل نظرية وآرائها في موضوع النمو الخلقى.

أولاً : نظرية التحليل النفسي

يري أصحاب نظرية التحليل النفسي ان تشبع الطفل بالقواعد الخلقية في سنواته الأولي من الوالدين ومن الكبار المحيطين به يكون بمثابة التكوين الأولي للانا العليا (الضمير) الذي يعمل كضابط خلقى داخلي فيشعر الفرد بالذنب إذا خالف أوامر الوالدين ويشعر بالسرور إذا أطاعهما فيما يمليه الوالدان من تعاليم، وعقاب على ما يفعله من خطأ يستوعبه الطفل في ضميره ،أو ما يوافق علية الوالدان من أعمال يميل إلى ان يكون في الانا للطفل، ويأتي الضبط الذاتي لإتباع قواعد الانا الأعلى من جزء آخر من داخل الشخصية وهو الانا Ego وهي شعورية، ومن ثم تعتبر الانا حلقة اتصال بين حياة الواقع واللا شعور ومن حيث خصائصها انها منطقية خلقية تهتم بالمعايير الاجتماعية وتخضع لمبدأ الواقع وتتكون تدريجيا من تفاعل الواقع وأيضا من تفاعل الفرد مع بيئته فتساعد الفرد في ان يخطط وينظم سلوكه ويترقب اللحظة المناسبة ليسأل أو يتصرف. (محمد السقا ، 1999 ، 21)

ويرى أصحاب التحليل النفسي أيضاً ان الجانحين يتميزون بالتمركز حول الذات ، فيرون العالم ويدركونه في نطاق ما يحقق حاجاتهم ويشبع رغباتهم وهم بذلك يفكرون على مستوى الأخلاقيات قبل التقليدي عند كولبرج والذي يؤكد على الإذعان أو الخضوع للسلطة، وتقييم الموقف في ضوء ما يحققه الفرد نفسه من نتائج، أما العقاب على الأفعال فينبع من مصادر خارج الفرد وليست داخله.

وقد تضمنت نظرية التحليل النفسي ثلاثة مداخل لدراسة الأخلاق وهي:

1- **المدخل الفرويدي Freud**: ويركز على دور الانا الأعلى والانا المثالى في إكساب الأخلاق ويمثله فرويد .

2- **مدخل لويفنجر Loivenger** : ويركز على إعلاء الذات .

3- **مدخل جليان Gillian**: ويركز على تجاوز مرحلة الأخلاقيات إلى مرحلة ما بعد الأخلاقيات .

ويمكن القول ان مدرسة التحليل النفسي كان لها الفضل في نقل دراسة الأخلاق من ميدان التأمل الفلسفى إلى ميدان علم النفس إلا انها كادت ان تشبه الفلسفة في إسرافها في استخدام منهج التأمل العقلي المطلق في دراسة الأخلاق حيث استغرق العديد من رواد هذه المدرسة في التحليل والاستبطان كما ان المنحني التحليلي ركز على القمم حيث تناول الضمير والانا المثالى ولم يوضح كيف يتطور الضمير ويتكون. بالإضافة إلى ذلك فان مدرسة التحليل النفسي قد ركزت وأسرفت في الاهتمام بتعديل وتوجيه الطاقة الجنسية Libido كذلك في إرجاعها لتكون الخلق وتطوره لهذا التوجيه والتعديل. (عزيز حنا ،1979، 15-17)

ثانيا: نظرية جان بياجيه:

تعد دراسة بياجيه (1930) هى الأساس للكثير من البحوث والدراسات النفسية في مجال الحكم الخلقي ويمدنا إطاره المعرفي النمائي بإطار نظري لدراسة التطور في التفكير الخلقي كما تعتبر الطريقة الإكلينيكية التي استخدامها هى الأساس للعديد من الأساليب التي استخدمت لقياس النمو الخلقي. (احمد شلبي ، 1988 ، 84) ومنذ أكثر من خمسين عاماً نشر "بياجية" كتابه الشهير عن الحكم الخلقي عند الطفل "The moral judgment of the child" وكان هذا الكتاب بمثابة الفتح لمجال النمو الخلقي والاهتمام به على الرغم من العديد من الكتب والدراسات التي اهتمت بالناحية الأخلاقية فيما سبقه، كما يعد هذا الكتاب من أهم ما كتب عن النمو الخلقي برغم مرور مثل هذه الفترة على صدوره للمرة الأولى. (سامي أبو بيه، 1990، 701)

ويعتبر بياجيه بدراسته الرائدة في مجال الحكم الخلقي أحد المصادر الهامة والأساسية لفهم ودراسة الحكم الخلقي، حيث شرح في كتابة المشهور The moral

judgment of child1932م نظريتـه في النمـو الخلقـي عنالأطفـال كمـا أعطـى تفاصيل عديدة عن المنهج المستخدم والنتائج التي توصل إليها، وبالرغم من وجـود بعض التعميمات وأوجه القصور في هذه النظرية إلا ان طريقته في البحث ما زالت شيقة وصادقة ومفيدة .

ومن المعروف ان نظرية جان بياجيه في الحكم الخلقي مرتبطة تماماً بنظريته في النمو العقلي أي ان النمو الخلقي للطفل متأثر إلى حد بعيد بالمراحـل العقليـة الـتي يمر بها هذا الطفل ومن خلال ملاحظاته ومقابلاتـه الفعليـة حـدد بياجيـة مراحـل الحكم الخلقي على النحو التالي:

أولا :ـ مرحلة قبل الأخلاقي : Premoral stage

وهى تقابل السنتين الأولتين من حياة الطفل حيث لا يوجد فيها أي التزام بالقوانين أو التعليمات.

ثانياً :ـ الأخلاق الاتباعية Heteronomous morality

ويسميها البعض مرحلة الأخلاق الغيرية والتي فيهـا يتبـع الطفـل الآخـرين حيث الطاعة العميـاء للقـوانين واللـوائح هـي الـصواب عنـده ومعادلـة الالتـزام بالخضوع للقوة والعقـاب، ويوجـد هـذا النـوع مـن الأخـلاق في مرحلـة مـا قبـل العمليات أي من سن (2-7) سنوات تقريباً .

ويتميز الطفل الإتباعى أو (الغيري) بالخصائص الأخلاقية التالية:

1- يخضع للقوانين الصادرة من الآخرين ، ومطيع لتعليمات الوالدين والأسرة و لهذا يـسمى بـالغيري ، ويرجـع بياجيـه ذلـك إلى إجبـار الوالـدين والكبـار ويقصد به عقاب الوالدين للطفل وهو أمر مهم جداً من وجهة نظرة في نمـو الطفل الأخلاقي .

2- الطفل الغيري غير قادر على التحقق من الدوافع أو القصد من وراء السلوك بل ويرجع الأخلاق دائماً إلى الأوامر والتعليمات والقوانين وهذا ما يطلق عليه بياجيه الأخلاق الواقعية Moral Realism .

3- تمثل ممارسة الأخلاق الواقعية المسئولية الموضوعية والتي تعنى ان الطفل يقيس الحدث والسلوك بنتائجه بغض النظر عن دوافعه ومقاصده .

ثالثاً : مرحلة الأخلاق المستقلة Autonomous morality

تبدأ في سن السابعة تقريباً مرحلة عقلية جديدة والتي يسميها العمليات العيانيه Concrete operational، حيث تظهر معها أخلاقية جديدة من نتائج هذا التحول العقلي وقيود الكبار والتعاون مع الأقران والأطفال الآخرين.

ولقد كان بياجية حذراً في تحديد متوسط العمر الذي تظهر فيه الأخلاق الذاتية أو المستقلة، ولكنه أشار بوضوح إلى اختفاء الأخلاق الموضوعية عندما ينمو الطفل وتحل الأخلاق الذاتية في متوسط عمر تسع سنوات. (سيد محمود الطواب، 1998، ص 419 – 420)

ويتكون الحكم الخلقي عند بياجيه من عدد من المجالات الآتية:

العدالة الفطرية (القريبة) Imminent justice

وهو الاعتقاد بوجوب العقاب الآلي الذي ينبعث من الأفراد انفسهم .

الأخلاق الواقعية Moral Realism

وهو الاعتقاد بان الحوادث يجب ان تقيّم على أساس نتائجها وليس أهدافها أو دوافعها.

الجزاء في مقابل العقاب التعويضي Retributive vs . Restritutive

وهو الاعتقاد بان العقاب يجب ان يكون جزائياً في مقابل ان العقاب ينبغي ان يكون تعويضاً .

فعالية العقاب Efficacy of Punishment

وهو الاعتقاد بانه كلما كان العقاب أشد كان أكثر فاعلية وتأثيراً .

المسئولية الجماعية Collectivism principality

وهو اختيار المسئولية الفردية أو الجماعية في حالة الأفعال التي تستحق عقاباً. (طلعت منصور وحليم بشاي، 1982 ، ص 82)

ثالثاً :ـ نظرية لورانس كولبرج :

من بين النظريات الأكثر انتشاراً في الغرب حول النمو الأخلاقي هى نظرية " لورانس كولبرج " في نمو الحكم الخلقي، وقد استنبطها كولبرج من آراء جان بياجيه التي نشرها في تقريره الشهير " نمو الحكم الخلقي لدى الطفل " سنة 1932م.

ولكن رغم ان أساس النمو الأخلاقي عنده هو نفس الأساس الذى أشار إليه بياجيه وهو الحكم على المشكلة الأخلاقية بغض النظر عن السلوك المتطلب تجاهها فان كولبرج توصل إلى نظرية كاملة ذات محتوى جديد يجعل المقارنة بينهما أمراً فيه إجحاف خاصة وان بياجيه لم يكن يقصد بتقريره هذا وضع نظرية كاملة بقدر ما هو مناقشة نظريات قائمة في إطار من نتائج مقابلات إكلينيكية على أساس من مفهوم "إيمانيول" كانت حول الواجب والإلزام الأخلاقي. كما ان كولبرج ما زال يدخل على نظريته التحسينات المختلفة وخاصة في طرق جمع المعلومات والمعيار المرجعي لجدولة النتائج ، وقد بنى كولبرج النمو الأخلاقي لديه على أساس التحول الإجتماعى الذى ينشأ من التنظيم الذاتي للبناء المعرفى الذى يرتبط بالتمركز حول الذات egocentrism فيبدأ الحكم الأخلاقى في أدناه متأثراً

بالتمركز حول الذات وينتهي في أعلاه بالتخلص التام من التمركز حول الذات في العلاقات الاجتماعية. (محمد عوده ومحمد رفقي ، 95)

وقد حاول كثير من الباحثين في مجال النمو الخلقي ان يطوروا ويعدلوا في آراء بياجيه عن النمو الأخلاقي ولعل أهم هذه التطورات والتعديلات ما قام به لورانس كولبرج في دراسته للنمو الأخلاقي وقد بدأ لورانس كولبرج بحثه الذي حصل به على الدكتوراه وهدفه الأساسي ان يكون إعادة لعمل بياجيه مستخدماً عينه من الأفراد الأمريكيين ولكنه استخدم طريقة التقييم رغم تشابهها في الجوهر مع طريقة بياجية إلا انها تختلف في المحتوى بعض الشيء أو أكثره.وعندما ظهرت نتائج هذا البحث سنة 1958 بدأت موجة جديدة من دراسات النمو الأخلاقي مازالت مستمرة حتى الان وان اشتد ساعدها عن ذي قبل.(محمد رفقي، 1982،79)

وقد عنى كولبرج بدارسة تطور الأحكام الخلقية عند الأطفال واستخدم في بداية بحثه لهذا الموضوع عام 1958م طريقة تمثلت في تعريض أطفال من أعمار مختلفة (10 ، 13 ، 16 سنة) إلى مواقف في صورة قصص تعبر عن معضلات أخلاقية على الطفل ان يحكم عليها، وقد توصل بعد مراجعات وتنقيحات عديدة لنتائجه إلى ان نمو الجانب الخلقي من الشخصية يتتابع بشكل منتظم في ثلاث مستويات لكل مستوى مرحلتان.(عبد المطلب القريطى، 1998 ، 240)

وفيما يلي عرض للمستوبات والمراحل التى وضعها كولبرج للنمو الخلقي:-

أولاً :ـ مستوى ما قبل العرف والتقاليد

The pre –conventional morality

وترتبط الأخلاق هنا ببدائية النمو المعرفي والنفس اجتماعي لدى الأطفال وبعض المراهقين، حيث يعانى الفرد في هذا المستوى من درجة عالية من التمركز حول الذات تتحكم في فهمه للقضايا الاجتماعية و العلاقات الانسانية وبالتالي تتحكم في ردود أفعله السلوكية نحوها ويحتوى هذا المستوى على مرحلتين تعكسان

درجة عالية من الذاتية رغم الاختلاف النوعي بينهما ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

1- أخلاقية العقاب والطاعة

punishment and obedience morality

ترتبط الأحكام الأخلاقية في هذه المرحلة بقواعد السلطة التي ينظر إليها كمقدسات يؤدى كسرها إلى العقاب. وبالتالي فان طاعة هذه السلطة تعتبر فرض أخلاقي في حد ذاتها وذلك نتيجة إدراك أو خبرة الفرد للعقاب الذي يترتب على انتهاك هذه القدسية وليس إدراكاً لأهمية الأهداف الاجتماعية لهذه القواعد، ومثالاً على نمط التفكير الأخلاقي في هذه المرحلة الإجابات التالية على أزمة هانز الافتراضية :

من يؤيد السرقة: إذا تركت زوجتك تموت فسوف تقع في مشكلة وتتهم بعدم انقاذها حتى لا تصرف النقود، وسوف يقبض عليك وعلى الصيدلي بسبب موت زوجتك.

من لا يؤيد السرقة: إذا سرقت ونجوت فستظل خائفاً من ان تقبض الشرطة عليك في أي وقت.

وتتحدد نتائج الفعل على أساس قيمته بغض النظر عن المعنى الانساني لهذه النتائج، فالطفل في هذه المرحلة لا يستطيع ان يميز بين القيمة الأخلاقية للحياة وبين قيمتها المادية كما يخلط بين قيمة الحياة والأمور الخاصة التى يقتنيها الفرد. (سيد الطواب، 1998، 422-423)

2- الأخلاقية النسبية الوسيلية

Individualism instrumental purpose and exchange morality

يؤدى التقدم النوعي في النمو المعرفي والنفس اجتماعي وارتفاع مستوى خبرات الفرد في هذه المرحلة إلى درجة من النمو في تفكيره الخلقي، حيث يبدأ

في إدراك التضارب بين حاجاته وحاجات الآخرين ويستوعب عملياً الحرمان المترتب على هذا التضارب أحياناً . وعلى ذلك فان الفرد يتبنى مبدأ تبادل النافع أو المصالح، وتفعيل مبدأ التقسيم العادل كضرورة لتحقيق الإشباع وليس لانه قيمة أخلاقية مطلقة. ومثالاً على نمط التفكير الأخلاقي في هذه المرحلة الإجابات التالية على أزمة هانز الافتراضية :

من يؤيد السرقة: إذا قبض عليك فسوف تعيد الدواء، ولن تأخذ حكماً كبيراً ولن يهمك ان تبقى في السجن فترة قصيرة إذا كنت ستجد زوجتك عندما تخرج .

من لا يؤيد السرقة: قد لا يسجن مدة طويلة إذا سرق الدواء ولكن زوجته قد تموت قبل ان يخرج، وبالتالي فالسرقة لم تفده كثيراً . لا يجب ان يلوم نفسه فليس ذنبه ان لديها سرطان .

وفي هذه المرحلة يكون الفعل صائباً متى كان وسيلة لتحقيق الإشباع لحاجات الطفل، وقد يحقق أيضاً إشباعات الآخرين ولكن بطريقه عرضيه.(مصطفى كامل ومحمود الشونى ، 2000 ، 108)

فالطفل في هذه المرحلة يتبع القواعد إذا ما اتفقت مع مصلحته العاجلة فقط، ويترك الآخرين يفعلون نفس الشيء فان له مصالح كما للآخرين مصالح، ولكن ما يهمه هو حصوله على مصالحه فقط بصرف النظر عن مصالح الآخرين إلا إذا تعارضت معه أي انه في هذه المرحلة تسود الفردية والمقايضة في سبيل المصلحة الذاتية. (سامى أبو بيه ، 1989 ، 128)

ويمكن القول ان نظرة الطفل إلى العلاقات الانسانيه في هذه المرحلة هي نظره اقتصادية أما عناصر العدل والتبادل فهى عناصر حاضرة في المجتمع إلا انها دائماً ما تفسر بطريقة مادية أو براجماتيه والتبادل في هذه المرحلة يعنى "إذا حككت

لى ظهـرى سـوف أحـك لـك ظهـرك" لكـن لـيس بـسبب العرفـان أو الطاعـة أو العدالة.(عابد النفيعي ، 1996 ، 128)

كما انه من العدل انه إذا كان لدى الشخص سبب معقول لعمل شئ ما فانه يجب ان يحكم عليه على أساس هذا السبب، لا على أسـاس إرادة تعسفية لـسلطة ما، فالسلطة التي تتحكم في الثواب والعقـاب والـتي كانـت ذات قيمـه مركزيـه في المرحلة الأولى، تصبح نسبية في المرحلة الثانية. (سليمان الخضري، 1982، 149)

وقد أشـار كـولبرج إلى ان المرحلـة الثانيـة لا تمثـل أهميـة كـبيرة في تفكـير المراهقين والراشدين على عكس المرحلتين الثالثـة والرابعـة فالثالثـة تـسود تفكـير المراهقين الخلقي أما الرابعة فهي على درجة عالية من الاتزان وغالباً ما تكون هـي المرحلة السائدة لدى الراشدين.

ثانياً :ـ المستوى العرفى أو التقليدي Conventional morality

حيث تمثل أخلاقيـات العـرف نقلـة نوعيـة مـن التمركـز حـول الـذات إلى الاجتماعية في التفكير الخلقي كنتيجة لتطور النمو المعرفي والنفس اجتماعي وكفاية الخبرات الحياتية المحررة للفـرد مـن حـدة التمركـز حـول الـذات إلى الدرجـة الـتي يستطيع معها إدراك وتفهم مشاعر وتوقعات وحاجات الآخرين وإصـدار أحكامـه الخلقية وفقاً لذلك ويتم ذلك خلال مرحلتين يعكسان هذا المستوى وهما :

3ـ أخلاقية المسايرة أو الولد الطيب

The interpersonal concordance or good boy –nice girl

ترتبط الأحكام الخلقية في هذه المرحلة بإدراك الفرد المعرفي لحاجات ومشاعر وتوقعات الآخرين وإدراكه لأهمية القصد كمحـدد لأخلاقيـة الفعـل مـن جانـب و كنتيجة لحاجته النفس اجتماعية للارتباط والحصول على الاعتراف والتقدير مـن جانب آخر. وعلى هذا الأساس يتحدد السلوك المقبول بممارسـة الأفعـال المتوقعـة إجتماعياً والتي تحقق السعادة للغير بهدف الحصول علـى قبـولهم واعترافهـم ولـذا

تعرف هذه المرحلة بـ (أخلاقية الولد الطيب). ومثالاً على نمط التفكير الأخلاقي في هذه المرحلة الإجابات التالية على أزمة هانز الافتراضية:

من يؤيد السرقة: لن يرى أحداً انك شيئاً إذا سرقت ولكن أسرتك ستراك لست انسانياً إذا لم تسرق.

من لا يؤيد السرقة: ليس الصيدلي فقط ألي سينظر إليك على انك مجرم ولكن الناس كلها ستنظر إليك على انك كذلك .

والسلوك الجيد في هذه المرحلة هو الذي يرضي الآخرين أو يساعدهم والذى يوافقون عليه، والطفل هنا يساير الصورة النمطية للسلوك الطبيعي والذي يميز الغالبين من الناس. (سليمان الخضري ، 1982 ، 149)

ان الدافع للفعل الأخلاقي في هذه المرحلة هو تلبية توقعات الأشخاص المهمين الآخرين، فوعى الفرد بان لدى الآخرين توقعات إيجابية عنه يؤدى إلى نظرة جديدة للعلاقات بين الأفراد ، فحينما يدخل شخصان في علاقة ما فانهما يضعان ثقة كل منهما في الآخر ويتوقع كل منهما ان الآخر سوف يضع هذه الثقة في اعتباره ويحترمها، والعلاقة هنا أكثر من مجرد تبادل للمنافع أو المصالح المتكافئة كما كان ينظر إليها في المرحلة الثانية فهى تتضمن هنا التزاماً متبادلاً .

وتتميز هذه المرحلة بان الحكم على السلوك يكون على أساس القصد أو النية (الأعمال بالنيات) فقول الآخرين عن الفرد بانه "حسن القصد أو النية" هو قول مهم جداً عندهم وهو ما يدفعه للقيام بالفعل الأخلاقي .

4-أخلاقية القانون والنظام The law and order

وهنا ترتبط أحكام الفرد بالقواعد القانونية للسلوك، وينظر لما ليس قانونياً على انه غير أخلاقي، ومن الجدير بالذكر هنا ملاحظة الفروق بين طبيعة إدراك

قدسية القواعد في هذه المرحلة كوسيلة لحفظ المجتمع من الانهيار وقدسية القواعد لذاتها في المرحلة الأولى ومن أمثلة الإجابات في هذه المرحلة :

من يؤيد السرقة: إذا لم تفعل شيئاً فسوف تموت زوجتك وهذه مسئوليتك، خذ الدواء بنية الدفع فيما بعد .

من لا يؤيد السرقة: شيء طبيعي ان ترغب في انقاذ زوجتك ولكن من الخطأ ان تسرق .

والطفل في هذه المرحلة يشعر بالإثم عندما تبدى أي من السلطات الشرعية استيائها نحوه أو تشرع في عقابه على سلوك بدر منه .

ومن الجدير بالذكر ان ميل الأفراد في هذه المرحلة للتكيف مع السلطة والقوانين والمحافظة عليها والعمل على أداء الواجبات كأسس للسلوك الأخلاقي الصحيح انما هى أمور تطلب لذاتها.(عابد النفيعى، 1996 ، 129)

ويعتقد كولبرج ان هذه المرحلة على درجه عالية من الاتزان وغالباً ما تكون أعلى مرحله يصل إليها الراشدون فهي تعالج بكفاءة المشكلات الاجتماعية وتلك التي تتعلق بالعلاقات بين الأفراد إلا انها ليست كافية للتعامل مع المواقف التي يكون فيها نظام القوانين أو المعتقدات في تناقض أو صراع مع حقوق الانسان الأساسية .

ثالثاً :ـ المستوى ما بعد التقليدي

conventional morality The post-

حيث يتمكن قلة من الأفراد من الوصول لهذا المستوى والذي يتطلب درجة عالية من النمو المعرفي والنفس اجتماعي والتي تحرر الفرد بدرجة كبيرة من تمركزه حول ذاته .ويتضمن هذا المستوى مرحلتين هما:

5ـ أخلاقية الاتفاقات الاجتماعية والقانونية

The social – contract legalistic

وفيها ترتبط أحكام الفرد الخلقية بإدراكه المتطور لنسبية القيم الاجتماعية والحاجات الفردية، ويرتبط بذلك إدراك القانون كعقد اجتماعي يتضمن قواعد متفق عليها. ومن أمثلة الإجابات في هذه المرحلة :

من يؤيد السرقة: أخذ الدواء ليس صحيحاً ولكن له ما يبرره هنا .

من لا يؤيد السرقة: لا يمكن ان نلوم تماماً شخصاً على السرقة في هذه الحالة، ولكن الغاية وان كانت حسنة فهي لا تبرر الوسيلة. (Kohlberg، 1981، ص 51)

كما يتميز تفكير الفرد في هذه المرحلة بالوعي الواضح بنسبية القيم والآراء الشخصية مع التأكيد على أهمية القواعد الإجرائية للوصول إلى اتفاق، ويتحدد الواجب هنا على أساس التعاقد مع تجنب التعدي على حقوق الآخرين وتقبل القانون عن رضا وطيب خاطر، وتشهد هذه المرحلة بدء ظهور مفهوم حقوق الانسان وهي حقوق تتصل بالدور الذى يقوم به الفرد ومكانته في مجتمعه إلى جانب حقوق أخري للفرد باعتباره كائناً انسانياً.(إبرهيم قشقوش، 1981 ، 359)

فالفرد يحافظ على القيم الانسانية العامة سواء توافقت مع رأى الأغلبية أو عارضته فهو يلتزم بالقانون من أجل رفاهيته ورفاهية المجتمع فالقانون وضع أصلاً لصالح المجتمع وإذا تعارض مع هذا الصالح العام وجب علينا ان ننتبه لذلك ونصلحه. (سامى أبو بيه ، 1989 ، 705)

6ـأخلاقية المبادئ والضمير The ethical principle

ندرة من الأفراد هم من يصلون لتلك المرحلة حيث ترتبط أحكام الفرد الخلقية فيها بمبادئ أخلاقية مجردة يختارها بنفسه تعتمد على العدالة والمساواة وحقوق الانسان. ومن أمثلة الإجابات في هذه المرحلة :

من يؤيد السرقة: له ان يسرق على أساس مبدأ حفظ واحترام الحياة .

من لا يؤيد السرقة: لا يجب ان يتصرف هانز من منطلق مشاعره نحو زوجته بل بالنظر إلى قيمة حياة كل المحتاجين .

ويحدد الصواب في هذه المرحلة بقرار الضمير وفقاً للاختيار الذاتي للفرد للمبادئ الأخلاقية، وتكون هذه المبادئ مجردة مثل العدالة التبادلية والمساواة في الحقوق الانسانية واحترام كرامة الانسان، وينظر لقيمة الحياة الانسانية كقيمة مطلقة وعامة أكثر من كونها مشتقة أو معتمدة على السلطة الاجتماعية أو الدينية وتتضمن فكرة حقوق الفرد في هذه المرحلة ما كانت تتضمنه في المرحلة السابقة إلى جانب مبدأ خاص بضرورة احترام حياة وشخصية كل فرد .

والفرد في هذه المرحلة يتبع من القوانين ما يتفق مع القيم العليا التى ارتضاها لنفسه وإذا حدث تعارض بينهما فالمبادئ والقيم أولى بالطاعة حيث يخشى الفرد ان يخالف ضميره، ولذلك فانه يصدر أحكامه الخلقية طبقاً لهذه المبادئ وليس على أساس العرف أو القانون .

ومن الجدير بالذكر ان الفرد يصل إلى مستوى المبادئ الأخلاقية من خلال الاستدلال والتعقل وليس عن طريق الإحساس الوجداني فقط ، كما انه ليس مفروضاً ان يصل كل فرد إلى هذه المرحلة .

وقد أشار كولبرج أيضاً لوجود أربع توجهات أخلاقية أساسية بجانب مراحله الأخلاقية المشهورة وهى :

1- التوجه المعياري Normative orientation

يؤكد على الواجب والحقوق المحددة بالالتزام بالقوانين والأدوار .

2- توجه العدل Fairness orientation

يؤكد على الحرية والعدل والمساواة والتبادلية والاتفاق .

3- التوجه النفعي Utilitarianism orientation

ويؤكد على السعادة والرفاهية للأحداث الأخلاقية سواء للفرد أو الآخرين.

4- التوجه الكمالى Perfectionism orientation

يؤكد الوصول للعزة والذاتية والدوافع الطيبة والضمير والتناسق بين الذات والآخرين.

محددات النمو الخلقي:

حدد العلماء مجموعة من المتغيرات ذات تأثير على النمو الخلقي لدى الفرد و بالتالي على أحكامه الخلقية، وهذه المتغيرات تظهر في الكثير من المجتمعات والمراحل العمرية وتمارس تأثيرها ومن أهم تلك المتغيرات :-

أ- الذكاء :

يرتبط الذكاء ارتباطاً وثيقاً بالنمو الخلقي حيث يحتاج النمو الخلقي إلى ضرورة توافر مستوى أكبر من القدرة على التفكير المرن حتى يستطيع الفرد إصدار الحكم الخلقي. (ابراهيم قشقوش، 1981، 367)

وقد أشار بياجيه 1932 إلى ان النمو العقلي والاجتماعي يسيران جنباً إلى جنب ومرتبطان بمعنى ان كل انتقال من مرحلة عقلية إلى أخرى يتبعه ارتقاء ونمو لأشكال السلوك الاجتماعي كما ان خصائص النمو الخلقي في مرحلة معينة تكون انعكاساً لخصائص النمو العقلي في هذه المرحلة .

وقد أوضح كولبرج من خلال الدراسة التي أجراها عام 1968 وجود معامل ارتباط قدره 0.31 بين الذكاء ومراحل النمو الخلقي، كما توصل Rawan 1975 أيضاً لوجود علاقة بين الذكاء والنمو الخلقى، وأوضح كولبرج أيضاً ان جميع الأطفال المتقدمين في النمو الخلقي أذكياء ولكن ليس كل الأذكياء متقدمين في النمو الخلقي مما يوحي بان الذكاء شرط ضروري للنمو الخلقي ولكنه غير كاف .

وقد أشارت غالبية الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء والنمو الخلقي إلى وجود علاقة دالة موجبة بين الذكاء والنمو الخلقي لدى الفرد ومن هذه الدرسات دراسة (Hilton 1976- Benninga 1975- Rawan 1978- kipust 1984) ، وإذا كانت تلك الدراسات قد أشارت إلى وجود علاقة دالة بين الذكاء والنمو الخلقي فقد اختلفت نتائج دراسة Adkins 1976 مع نتائج تلك الدراسات حيث قام بدراسة العلاقة بين الذكاء والنمو الخلقي وتوصل إلى عدم وجود علاقة بينهما .

وتتفق نتيجة دراسة Adkins مع نتائج دراسات كل من schiefer 1972 ، Denniga 1977، التي أشارت إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء والنمو الخلقي كما أوضح Denniga عدم إمكانية استخدام الذكاء في التنبؤ بمستوى النمو الخلقي.(صبحي الكافوري، 1989، 32 - 33)

وقد قدم توماس ليكونا Thomas licona 1976 تفسيراً لعدم دلالة الارتباط بين الذكاء والنمو الخلقي في بعض الدراسات حيث أرجع ذلك إلى ان استخدام مقاييس الذكاء التقليدية لقياس الذكاء في الدراسات التي تهدف لإيجاد علاقة بينه

والنمو الخلقي لا تقيس الوظائف العقلية كما حددها بياجيه لذلك فان هذه المقاييس لا في بالغرض كاختبار للافتراض القائل بأن النمو الخلقي والنمو العقلي يسيران جنباً معاً، وقد يكون ذلك تعليلاً لعدم الحصول على ارتباط إيجابي بين الجانبين في بعض الدراسات. (سنية عبد الحميد ، 1984، 80)

2ـ النمو المعرفي

يعتبر النمو المعرفي أساساً لنمو التفكير الخلقي والحكم الخلقي كما ان التفاعل بين الأفراد يعتبر عاملاً أساسياً في كل من النمو المعرفي والنمو الخلقي، ويعتبر الحكم الخلقي معرفيا في جوهره كما انه يكون موازياً للنمط العام للنمو المعرفي.

وإذا كانت المراحل المعرفية عند بياجيه والمراحل الخلقية عند كولبرج تعتبر تراكيب أو أبنية للتفكير ينتقل خلالها الطفل في تسلسل معين فان بياجيه يرى ان نمو الأخلاقيات يرتبط تماماً بنمو القدرة العقلية وبالتالي فالخلق الجيد، كما يحدث التقدم في النمو الخلقي كلما أصبح الطفل أكثر مرونة في الناحية المعرفية والاجتماعية. (عادل عبد الله ، 1985 ، 57)

ويرى جوتيليب Gottlieb 1987 وآخرون ان الأحكام الخلقية للأطفال ترتبط ارتباطاً وثيقاً بقدراتهم المعرفية كما أشارت نتائج الدراسة إلى ان النمو المعرفي والنمو الخلقي متوازيان ويمكن استخدام كل منهما لتفسير الآخر .

وترى لي Lee 1971 ان هناك اقتراناً بين نمو الأطفال معرفياً ونموهم خلقياً وان أخلاقيات الأطفال في مرحلة ما قبل العمليات ترتكز على السلطة أما في مرحلة العمليات الحسية فترتكز الأفكار الخلقية للأطفال على التبادلية وفي مرحلة العمليات الشكلية ترتبط أحكامهم الخلقية بالحقائق الاجتماعية والمثل العليا كما ان نمو القدرة على التعامل مع الأشياء المجردة ومع الفروض تمد الطفل بقوى السلوك المعرفي، ويرتبط الوصول إلى التفكير الشكلى بالانتقال من الواقعية الخلقية

إلى النسبية الخلقية وتصبح القرارات الخلقية أكثر تعقيداً حينما يضع الطفل الظروف المختلفة في اعتباره ويزن المتغيرات .

ويشير بياجيه إلى ان هناك توازي بين المرحلة الأخلاقية وبين مرحلة النمو المعرفي لدى الفرد فالفرد عندما يكون في مرحلة العمليات الحسية فانه في المقابل يكون في مستوى ما قبل العرف والقانون (المرحلتان الأولى والثانية)، أما الفرد الذي يصل إلى مستوى العمليات الشكلية أو الصورية في النمو المعرفي فانه بذلك لا يتعدى مستوى العرف والقانون (المرحلتان الثالثة والرابعة)، وبالتالي فالنمو المعرفي شرط ضروري - لكنه غير كافي- للنمو الخلقي، كما ان الكثير من الأفراد يكونون في مراحل من النمو المعرفي أعلى من مراحل النمو الخلقي الموازية لها ولكن العكس لا يحدث .

مما سبق يتضح ان النمو المعرفي والنمو الخلقي مرتبطان ارتباطاً وثيقاً وان النمو المعرفي هو شرط أساسي للنمو الخلقي ولكنه ليس شرطاً كافياً لحدوثه.

3ـ العمر الزمني

أجمعت أغلب الدراسات التي تناولت النمو الخلقي وأيضا النظريات التي تناولت جوانب النمو المختلفة على أهمية العمر الزمني في نمو وتطور هذه الجوانب، فلقد أجمعت الدراسات التي تتبعت التطور النمائي ان هناك علاقة دالة وموجبة بين العمر الزمني والنمو الخلقي، كما ان انتقال الفرد من مرحلة عمرية إلى أخرى يستتبع انتقاله من مرحلة نمو إلى أخرى .

ولقد تناول كولبرج النمو الخلقي وهو مقتنع بفكرة بياجيه بان النمو العمري من أهم العوامل المؤثرة في النمو الخلقي ولكنه ليس العامل الوحيد وبالتالي فقد لجأ كولبرج إلى الطريقة المستعرضة في أول الأمر ثم انتقل إلى الطريقة الطولية وتوصل إلى معامل ارتباط قدره 0.59 بين العمر الزمني والنمو الخلقي مع ضبط

التأثير المحتمل للعمر العقلي في هذه العلاقة مما يشير إلى أهمية الدور الذي تلعبه الخبرة المرتبطة بالعمر الزمني فيما يصدر عن الفرد من أحكام وتقديرات أخلاقية.

وقد اعتبر كاهن Kahn ان العمر الزمني مؤشراً للخبرات الاجتماعية عندما حاول البحث في العلاقات بين النضج الخلقي والتعقل المعرفي والعمر العقلي والعمر الزمني لدى ثلاث مجموعات من مستويات ذكاء مختلفة ووجد ان العمر الزمني له ارتباط إيجابي بالنمو الخلقي.

وقد قام عز الدين جميل عطية 1985 بدراسة العلاقة بين تطور الحكم الخلقي وبعض المتغيرات على أربع مجموعات ذات مستويات عمرية مختلفة وتوصل إلى وجود تأثير رئيسي للعمر الزمني على الأحكام الخلقية لدى المبحوثين في الفئات العمرية المختلفة.

ومن الجدير بالذكر ان الفرد يمر بمرحلة نمو خلقي واحدة خلال فترة عمرية وزمنية محددة ، مع الاتجاه إلى المراحل الأعلى مع التقدم في العمر الزمني، بمعنى انه كلما تقدم الفرد في العمر كلما ازداد تقدمه نحو المراحل العليا للنمو الخلقي.

وقد أثبتت الدراسات التي قام بها كل من وايت white 1975 ، دامون Damon 1975 ، جوتيليب وتيلور ورودرمان Gottleib , taylor, Rudrman 1977، وايت White 1978، فريمان Freeman 1979 ، باريك Parikh 1980 ، ان العمر الزمنى له تأثير إيجابي على النمو الخلقي حيث يصل الفرد إلى المراحل العليا من النمو الخلقى كما زاد عمره الزمني حيث يمر بالعديد من الخبرات ويزداد احتكاكه بالآخرين.(عادل عبد الله، 1985 ، 61)

ويرى محمد خالد ناصر 1986 ان اختلاف تتابع مراحل النمو الخلقي في مراحل التعليم الثلاث الابتدائية والإعدادية والثانوية يرجع إلى قيام المستوى التعليمي والعمر الزمنى بدور كبير في التزام الفرد بالقيم والمعايير الخلقية. (محمد ناصر، 1986 ، 155)

وبالرغم من ان نظرية كولبرج لا تربط مراحل النمو الخلقي بأعمار زمنية محددة إلا ان الكثير من الباحثين يحددون عمراً مناسباً لكل مستوى من مستويات النمو الخلقي ويقترح بعضهم ان الحدود الزمنية للمراحل هي كما يلي: المرحلة الأولى حتى سن السابعة، والمرحلة الثانية تمثل الطفولة المتأخرة، والمرحلة الثالثة من سن 10: 11 سنة، والمرحلة الرابعة تمثل المراهقة، أما المرحلتين الخامسة والسادسة فتمثلان الرشد .

4ـ الجنس

اهتمت العديد من الدراسات بتناول العلاقة بين الجنس والنمو الخلقي ودراسة أثر الجنس على النمو الخلقي إلا ان هذه الدراسات قد أتت بنتائج متعارضة فيما بينها فبينما نجد دراسة تؤكد نتائجها على أثر الجنس في النمو الخلقي نجد أخرى تنفي هذا الأثر .

فقد توصل كل من وايت white 1978 إلى انه لا توجد فروق ذات دلالة بين الجنسين وأيضا فريمان freeman 1979 إلى انه لا توجد فروق بين الجنسين في سن الحادية عشرة وفي سن السابعة عشرة.

وفي دراسة قام بها طلعت منصور وحليم بشاي 1980 عن الفروق الراجعة إلى العمر الزمني والجنس لدى عينة من طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بالكويت من الجنسين لم يجدا فروقا جوهرية في النمو الخلقي بين الجنسين .

كما توصل صبحي الكافوري (1989: 126) في دراسته عن علاقة بعض مصادر الضبط والتوجيه بمستوى الحكم الخلقي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في مراحل الحكم الخلقي وبالتالي لم يظهر تاثير للجنس على النمو الخلقي.

ولم يجد لي Lie 1994 تأثيراً للجنس على مستوى النمو الخلقي في دراسته التي قام بها في الصين حيث وجد ان الفروق كانت راجعة إلى عوامل أخرى. (Lie، 1994، ص 90)

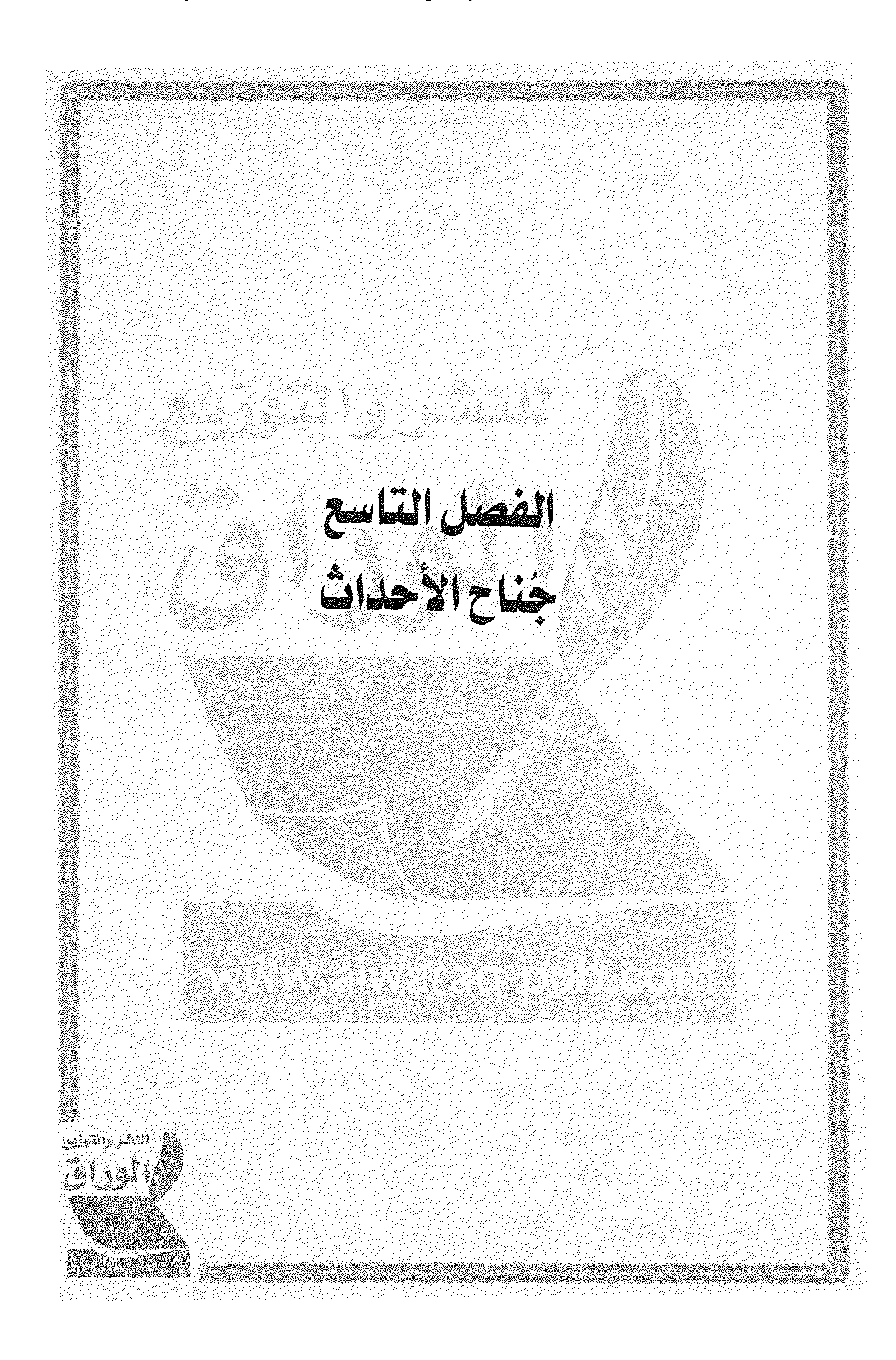
أما جيلالي بو حمامة (1989) فقد كشف عن وجود فروق جوهرية بين الذكور والاناث في دراسة على عينة من طلبة وطالبات معهد علم النفس بوهران بالجزائر.

وفي دراسة وارك وكريبس Krebs &Wark 1996 كشفا عن ان الاناث كن أكثر اتساقاً من الذكور في المراحل الأخلاقية، على حين كان الذكور أكثر اتساقاً في التوجه الأخلاقي ، كما أصدرت الاناث أحكاماً تنتمي إلى مراحل أخلاقية أعلى وقائمة بشكل واضح على أخلاقيات العناية care أكثر من الذكور في القضايا الشخصية الواقعية، وقد كان استخدام الذكور للمرحلة الثانية للنمو الخلقي أكثر من استخدام الاناث لها واللاتي استخدمن المرحلة الثالثة أكثر من استخدام الذكور لها. (Krebs & wark، 1996، ص 241)

وقد اثبت سليمان الخضري الشيخ 1983 تفوق البنين على البنات في التفكير الخلقي في مستوى المبادئ وتفوق البنات على البنين في التفكير الخلقي في تفكير المرحلة الثالثة .

مما سبق يتضح لنا تعارض الآراء والنتائج حول مدى تأثير الجنس على النمو الخلقي ويمكن تفسير التضارب بين نتائج الدراسات التي أجريت حول الفروق بين الجنسين على أساس :

1- اختلاف أساليب التنشئة الاجتماعية لدى عينات تلك الدراسة.
2- ان الفروق بين الجنسين ليست فروقاً فطرية وانما تنجم عن البيئة .
3- اختلاف الاختبارات والأدوات المستخدمة في تلك الدراسات .
4- اختلاف النظرة حول وضع الرجل والمرأة في ظل الانظمة العالمية الجديدة وبالتالي فان كل جنس يحاول ان يكون بمثابة الند للجنس الآخر .



الفصل التاسع
جُناح الأحداث

الفصل التاسع

جُناح الأحداث

مقدمة:

نظراً لتمركز موضوع البحث حول الأحداث الجانحين وأهمية توضيح تلك النقطة لذا كان لابد على الباحث ان يفرد لها جزءاً خاصاً بها يوضح فيه جنوح الأحداث الماهية والأسباب وانواع الأحداث للجانحين وغير ذلك مما يضعنا أمام فهم كامل لهذه الظاهرة التي أصبحت من الأهمية بمكان بحيث انها تمثل فئة كبيرة في كثير من المجتمعات فئة تعجز عن الانتاج وتقديم الخدمات لنفسها ولمجتمعها. أما بالنسبة لماهية الجناح فالباحث يكتفى بالتعريفات التي قدمها في توضيح معنى المصطلحات .

وفيما يلى عرض لموضوع جنوح الأحداث :

السلوك الجانح Delinquent behavior

والسلوك الجانح هو السلوك المضاد للمجتمع والذى يأتي به الجانحون، ولكي يكون السلوك المرتكب جناحاً لابد من توافر سند قانوني يمنع ألواناً معينة من السلوك كالسرقة مثلاً، أو يتطلب القيام بألوان معينة من السلوك كالانتظام في الذهاب إلى المدرسة مثلاً. ويتسع مجال الانشطة التى يمكن اعتبارها جناحاً ويتعدد ليشمل انواع السلوك الذى يعد خروجاً على القانون الجنائي وهذه تمثل أكبر انواع السلوك خطورة. كما يتضمن أقلها خطورة وتتمثل في الجنح التى يرتكبها الأحداث، ويتضمن النوع الأول جرائم عنيفة كالقتل والاغتصاب والسرقة والتهجم على الآخرين، أما الجنح التى يرتكبها الأحداث فتشمل الهروب من المنزل أو المدرسة، وأما الجرائم التى يرتكبوها فأهمها جرائم الممتلكات كالسرقة والسطو والنشل وسرقة السيارات.

ويرى سعد المغربي ان من مظاهر السلوك الجانح العناد والتحدى والتخريب والسرقة والاعتداءات الجنسية والتشرد والمروق والرسوب المتعمد والهروب من المدرسة والسلبية والتجسس والكذب والنفاق وجميعها يعبر في أساسه عن الخوف والقلق وفقدان الشعور بالأمن والحب. ويضيف حامد زهران مظاهر أخرى مثل الكذب المرضى والنشل والتزييف والفشل الدارس والتشرد والبطالة والعدوان.(عادل عبد الله، 1988، 19)

ويقسم القانون الجانحين إلى مشردين ومجرمين، وبالنسبة للفئة الأولى فان التفكير الخلقى لأفرادها يقترب إلى حد ما من التفكير الخلقى للأسوياء حيث ان أفراد هذه الفئة لم يتعرضوا لظروف الجريمة كأفراد الفئة الثانية وهي فئة المجرمين والتي تتميز بالتحدى الصارخ للسلطة وعدم الامتثال للقوانين والقواعد مما يجعلهم يتقوقعون بتفكيرهم الخلقى خلف الأسوياء بدرجة واضحة.

ويعد القاسم المشترك الذى يكمن وراء سلوك الجانحين على إختلاف انواعهم هو إتجاه اللامبالاة والانسلاخ نحو سائر الناس الآخرين، ومن الممكن ان نفسر سلوكهم العدوانى بطريقة أخرى إذ ان إفتقارهم إلى المحبة في بيئتهم الأولى يؤدى بهم أولاً إلى الشعور بالكراهية وثانياً إلى السلوك المنافى للمجتمع ومن ثم يحاول الطفل ان يرد ما شعر به من حرمان وما نزل به من المتاعب والآلام بان يعمل على إيلام الآخرين وبذلك تستريح نفسه ويشعر باللذة (كامل عويضه، 161)

وعلى الرغم من المظاهر السيئة للسلوك الجانح إلا ان أصحابه توجد لديهم حاجة ملحة إلى العطف والحنان والذى يسعى كل جانح لانتزاعه من البيئة الخارجية بالقوة والقسر. (جمال تفاحة، 1992، 118)

النظريات المفسرة للسلوك الجانح :

تعددت النظريات المفسرة لجناح الأحداث كل حسب تخصصه، ويمكن تمييز مدخلين أساسيين في تفسير الجناح وهما: (المدخل التقليدى، المدخل الحديث)

أولاً : المدخل التقليدي :

يتضمن هذا المدخل ثلاثة اتجاهات لتفسير السلوك الجانح وسوف يعرض الباحث لها فيما يلى :

1ـ الإتجاه الجسماني :

نادى أرسطو فيما قبل الميلاد بإمكان التعرف على كثير من أخلاق الفرد بدراسة سماته الجسمية وخاصة تلك التي تميزه عن غيره من بني البشر وقد امتدت هذه النظرية إلى علماء الغرب الذين حذو حذو أرسطو فيما عرف بالكهانة والعرافة والفراسة وفيما بين عامي 1741، 1827 م حاول البعض تطبيق أصول علم الفراسة phrenology على طائفة من المجرمين ذاهبين إلى ان الجريمة ضعف خلقي يعود إلى عوامل فردية أو بيولوجية .

ويرى منظّرو هذا الاتجاه ان هناك علاقة بين السلوك الإجرامي وتكوين جسم الانسان حيث يعتبرون التكوين البيولوجى للفرد بمثابة المحور الرئيسي للسلوك.(محمد غبارى، 1986، 28)

ومؤسس هذا الإتجاه هو "سيزار لومبروزو" وقد ربط أصحاب هذا الإتجاه بين السلوك المنحرف والتكوين البيولوجي وأكد بعضهم على الشذوذ الوراثى أو السيكولوجي في حين أكد آخرون على التكوينات التشريحية والعمليات الفسيولوجية العصبية وسوف يعرض الباحث فيمايلي لهذا الاتجاه:

ترجع المحاولة العلمية الأولى لصياغة نظرية بيولوجية للسلوك الانحرافى للعالم "سيزار لومبروزو" سنة 1909م وهو كطبيب إيطالى اعتقد بان المجرمين هم

هياكل بيولوجية ترجع للأشكال البدائية للبشر، وهؤلاء المجرمون بالنشأة يمكن تحديدهم بشكل مرئي (علامات إجرام) والتى تضمنت أو اشتملت على وجود فك ضخم، انف مستوية، أذن كبيره، أذرع طويلة، شعر احمر، جبهة مائلة. ولقد قام لومبروزو بدارسة نزلاء السجون فقط وبأعداد محدودة .

وإذ توافرت صفات كهذه بدرجة ما، تفاوتت درجة الإجرام عند الانسان ومع هذا فقد سمح لومبروزو في أعماله المتأخرة بمكان محدود للمؤثرات الاجتماعية في إحداث السلوك الإجرامي متأثراً في ذلك بما ذهب إليه تلميذه فيرى Ferri من إدراك لأهمية العوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية في أحداث الجريمة .(غريب سيد أحمد، 1999 ـ 24)

ومن علماء هذا الاتجاه "دجل" Dugaal الذي اتخذ من دراسته لعائلة " جوكس " المنحرفه وتتبع أجيالها وانحراف غالبيتهم دليلاً على مقولته. وفى تأكيد للعوامل الوراثية في علاقتها بالانحراف ما توصل إليه العالم "بولمان" في دراسته لعائلة "الزيروس" وهى عائلة انحدرت عن امرأة في مدينة "بون" الألمانية عرفت بإدمانها الكحولي، ولقد تعقب "بولمان" حياة أفراد عائلة زيروس لمدة ستة أجيال متعاقبة حيث انتهى إلى وجود هذه الشرائح الانحرافية بينها :102 شخص شاذاً، 117 طفلاً ولد ولادة غير شرعية، 540 فقيراً يمارسون البغاء، 76 مجرماً، 7 قتلة. (طلعت السروجى ومحمد أبو النصر، 1992، 62)

وقد تولد خلال الفترة الماضية الاهتمام بالنظريات البيولوجية نتيجة البحث في مجال الشذوذ الكروموسومى ففى سنة 1970م اكتشف العالمان "أمير، بيرمان" انه في الاختبار المعملى توجد نسبه عالية من الأفراد الذين ارتكبوا جرائم عنف كانت لهم نماذج شذوذ كرموزومية والنسبة الرئيسية بين هذه النماذج الشذوذية هى ما عرف باسم الكروموزوم الإجرامى والذى يتكون من نموذج (xxx) ومثل هؤلاء الأفراد يعتقد بانهم أكثر طولاً وأكثر عدوانية وغير اجتماعيين .

ويرى العالم الأمريكي "هوتون" صحة آراء لومبروزو فقد أجرى دراسة على أربعة عشر ألفاً من المجرمين الذين أدانهم القضاء وتم إيداعهم السجون ودور الإصلاح وأكمل هذه الدراسة بدراسة مجموعة من غير المجرمين لمقارنتها من حيث الخصائص بمجموعة من المجرمين، وخلص من مقارناته إلى ان المجرمين يتميزون بخلل في تكوينهم الجسدي يرجع إلى الوراثة وان هناك أشكالاً مختلفة لهذا الخلل تختلف بإختلاف المجرمين حيث قرر ان لكل طائفة من المجرمين خصائص وصفات مشتركة. (فتوح الشاذلي، 1993، 62 –64)

أما العالم الإيطالي "دى توليو" فيرى ان الجريمة صراع بين مقومات الحياة الاجتماعية وبين الدوافع الغريزية، تغلب فيها النزعات الانانية الشريرة على قوة الردع المستمرة من البيئة والقيم الاجتماعية ويقرب "دى توليو" فكرته إلى الأذهان فيشبه السلوك الإجرامي بالمرض حيث يتوقف ارتكاب الجريمة على ضعف قوة الفرد على التكيف مع مقتضيات الحياة نتيجة خلل عضوي ونفسي يتمثل في الاستعداد الإجرامي.

2ـ الاتجاه النفسي :

يرى منظرو هذا الاتجاه ان أسباب الانحراف تكمن داخل الفرد ويعتبرون الفرد المنحرف هو الذى لا يمكنه التكيف مع الضغوط الداخلية والخارجية وسوف أوضح ذلك فيما يلي:

يرى "فرويد" ان المنحرف هو الشخص الذى يجرى حلولاً غير كافية للصراع غير الواعي بين العناصر الأساسية للشخصية (الانا – الانا الأعلى – الجانب اللاشعوري من النفس الذى يعتبر المصدر الأساسي للطاقة الغريزية)، وطبقا لمبادئ وأسس نظرية التحليل النفسي فان الأفراد كثيراً ما يمرون برغبات سيكولوجية لا تتناغم مع مستوياتهم ومقاييسهم وهذا الصراع بين رغبات الأفراد السيكولوجية ومستوياتهم الذاتية يولد مشاعر القلق والشعور بعقدة الذنب،

ويفسر علماء التحليل النفسي ما سبق بان السلوك الانحرافي ما هو إلا وسيلة تستنبطها الشخصية لحماية نفسها أو ذاتها من القلق والشعور بعقدة الذنب وهذه الوسائل تأخذ أشكال الديناميات العديدة ويشار إليها على انها آليات دفاع تحض الرغبة المتصارعة وغير المقبولة عند الفرد.

وقد أكد "الفرد أدلر" (1870 – 1937) مؤسس علم النفس الفردي Individual psychology على ما لدى الانسان من رغبة في الانتماء إلى جماعة وحصوله على مكانه ومنزله منها. وفي هذه الحالة إما تنموا لديه رغب تجاه السلطة والسيطرة أو يصاب بعقده نقص Inferiority complex وحينما يصبح الفرد على دراية نفشله وقصوره فانه غالباً ما يلجأ إلى تعويض شعوره بالنقص تعويضاً مبالغاً فيه، وعلى ذلك قد يصبح الانحراف بالنسبة للفرد وسيلة لجذب الانتباه لذاته وتعويضاً لما يعانيه من إحساس بالنقص أو الدونية .(سلوى الصديقي وآخرون ،2002، 78)

ويرى المحللون النفسيون ان كثيراً من الظواهر الاجتماعية نستطيع فهما فقط حينما ننظر إليها في ضوء "عقدة أوديب" وذلك لما ينجم عنها من دلالات هامة في معظم دائرة النشاط الانساني فهي عقدة هامة في جميع الثقافات. ولحل ما يترتب على هذه العقدة من صراعات فان التوافقات الجنسية تتجه إلى الميل لغير ذات الجنس Heterosexual أي الجنسية الغيرية، خارج إطار الأسرة، ومع ذلك فانه مع المنحرف يظل هذا الصراع معلقاً غير محسوم نظراً لما يعانيه من حدة مشاعر الذنب. و يعتقد المحللون النفسيون ان كثيراً من صور السلوك الإجرامي نتاج لهذا الصراع الأوديبي وصراع ألكترا.(جلال الدين عبد الخالق، 1997، 61)

ويرى أصحاب نظرية النمو الأخلاقي ان أخلاقيات الطفل واتجاهاته نحو القواعد تبدأ خلال التنشئة الأسرية بمفهوم مطلق يضعف على مر السنين نتيجة

تفاعل الطفل مع العالم الخارجي المعقد حيث يزداد تحكم الوضع الاجتماعى في مفهوم تلك الأخلاقيات .

أما أصحاب النظرية السلوكية فيرون ان العدوان سلوك يتعلمه الجانح من البيئة التي يعيش فيها وان القلق الذي يعانيه بسبب الحرمان وغيره يستجيب له بسلوك عدواني موجه فإذا نجح العدوان كاستجابة في خفض القلق فان ذلك يعزز العدوان .

ويذهب أيضاً أصحاب هذه النظرية إلى القول بان الأفراد سوف يستمرون في الاشتراك في السلوك الانحرافي لو ان مثل هذا السلوك في الماضي قد أدى إلى تعزيز إيجابي أكثر من السلوك التقليدي .

ويؤكد أصحاب نظرية العدوان والإحباط على أتؤكد هذه النظرية على ان انواعاً معينة من الانحراف هي صور وأشكال للعدوان الموجه نحو الناس أو نحو المجتمع والذي ينبع من الإحباط أو عدم الرضا بالإمكانيات المتوافرة لإشباع الاحتياجات والرغبات الخاصة ويتوقف نوع العدوان ودرجته على مقدار الإحباط الذى يقوم بدوره على قوة الرغبة التي تحدث لها إعاقة في الإشباع ففى ببعض حالات الإحباط يمكن ان يتحول العدوان تجاه النفس ليصل إلى قمته أي إلى الانتحار والأشكال الأخرى من الاعتداء الذاتي توضح هذا النوع من العدوان الناتج من الإحباط.

3ـ الاتجاه الاجتماعي :

يعتبر الاتجاه الاجتماعي في تفسير السلوك المنحرف بمثابة رد فعل على الآراء التى تعزى الجريمة إلى العوامل البيولوجية أو النفسية دون سواها، وقد ازدهرت الدراسات الاجتماعية للظاهرة الإجرامية في الولايات المتحدة الأمريكية ويتفق انصار الاتجاه الإجتماعى في تميز العوامل الاجتماعية لذلك سوف نتناول بعض نماذج منه كما يلى:

- نظرية تنازع الثقافات

يؤكد "نورستن سيلين" مؤسس هذه النظرية علي دور تنازع الثقافات في تكوين الإجرام ،فمن وجهة نظر هذا العالم تنشأ الجريمة من التصادم الذي يحدث في المجتمع الواحد بين قواعد السلوك المختلفة هذا التصادم يظهر بوضوح شديد في المجتمعات التي ترد إليها أفواج متتابعة من المهاجرين ومع ذلك يري "سيلين" ان مفهوم "تنازع الثقافات" لا يكفى بمفردة لتفسير اختلاف معدلات الإجرام وانه ينبغي النظر إلية داخل مجموعة متكاملة من العوامل الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع ككل .

ويشتد الصراع الثقافي وتتعمق الهوة الثقافية بين جيل الآباء وجيل الأبناء من المهاجرين وينتج عن ذلك الصراع ارتفاع معدلات الجريمة وانحراف الأحداث ويرد كثير من المحللين العرب أسباب الجريمة وانحراف الأحداث المهاجرين الريفيين إلى الصراع والتمايز الثقافي بسبب تباين الخلفيات الثقافية.

ثانيا المدخل الحديث في تفسير السلوك الجانح

ويتضمن اتجاهين أساسين في تفسير السلوك الجانح وسوف أوضح هذين الاتجاهين فيما يلي:

1ـ الاتجاه الثقافي في تفسير السلوك الجانح

يعتبر الاتجاه الثقافي في تفسير السلوك الإجرامي عامة والسلوك الجانح خاصة بين الاتجاهات النظرية الحديثة وينطوي في هذا الاتجاه علي وجود المضمون التفافى المميز لبعض الجماعات التي تحترف الجريمة من بين صغار السن والمراهقين واصطلح علي تسميته بـ "الثقافة الفرعية للجانحين" وينصرف ذلك المحتوي الثقافي إلي تحديد طائفة من السمات والخصائص السلوكية ومجموعة من المعايير والقيم وعدد من المؤشرات التي تشكل في جملتها إطاراً مرجعياً يحكم تصرفات الجانحين كجماعة ولهذا فان الثقافة الفرعية للجانحين مردها للجماعة وليس للفرد.

ويربط " ولتر ميلر " -وهو من رواد هذه النظرية - بين الانحراف والثقافة الفرعية subculture المتميزة التي توجد عند شعب معين بالذات، وذلك في دراسة أخرجها عام 1958عن ثقافة الطبقة الدنيا في المجتمع، حيث أشار إلى ان معالمها تضح لنا من خلال النمط السلوكي المتميز بما يلي :

1-الإزعاج وإثارة الاضطرار والقلاقل .

2-الاحتكاك الخشن وتعتمد الاستفزاز .

3-التحايل أو الاعتمادات على المكر و الخديعة .

4-الصخب أو الضجيج .

5-القدرية

6- الاستقلال

ولقد ساق " البرت كوهن " تفسيراً للجناح في ضوء الصراع الثقافي إذ يذهب إلى ان ما تتضمنه الثقافات العامة والفرعية من معايير متصارعة في المجتمعات المعقدة يعنى تزايد فرص الجناح. ويصدق هذا إذ تصارعت معايير الثقافة الفرعية وثقافة المجتمع الكلى.(جلال مدبولى، 1985، 9)

2- الاتجاه التكاملي في تفسير السلوك الجانح

وبعد العرض جميع النظريات السابقة فان أي نظرية من هذه النظرية ليست مطلقة أو ليست هي السبب الوحيد لحدوث ظاهرة الجناح ومن ثم فان هذه النظريات جميعاً ليست كافية لتفسير الجريمة وبناءاً على ذلك ظهر اتجاه رابع في تفسير الجريمة هو الاتجاه التكاملي أو الاتجاه متعدد العوامل .

ان الانحراف ظاهرة اجتماعية، شانها شان بقية الظواهر البشرية، تنتج عن تفاعل مجموعة من العوامل المتشابكة المتبادلة الاعتماد: تلك العوامل البيولوجية

والنفسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية التي تنصهر معاً على مستوى الفرد والجماعة والمجتمع في ان واحد. وإذا كان لنا ان نرسم على المستوى النظري أو التحليلي خطوطاً فاصلة بين هذه الأبعاد بقصد الدراسة فان الأمر ليس كذلك على مستوى الواقع الذي نعيشه.(طه أبو الخير ومنيرة العصرة، 1961، 172)

ويسلم علماء الإجرام المعاصرون ان الإجرام لا يمكن نسبته إلي عامل واحد فقط بل إلي عوامل معددة من هنا جاءت النظريات التكاملية في تفسير الظاهرة الإجرامية لا تغلب عاملاً على آخر حيث ترى ان الجريمة حصيلة عوامل داخلية وتكوينية وعوامل خارجية أو بيئية.

وجدير بالذكر ان البحوث العلمية المختلفة في مجال العلوم الانسانية ودراسة الجريمة والانحراف أثبتت عدم وجود سبب واحد يعتمد عليه في تفسير تلك الظاهرة السلوكية ولكن هناك ما نطلق عليه العوامل المتعددة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1. إبراهيم إبراهيم أحمد (2000) : **الذكاء الاجتماعي في ضوء نموذج جيلفورد وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية والدافعية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة.

2. إبراهيم الشافعي إبراهيم (2000): علم **النفس الاجتماعي والمشكلات المعاصرة**، ط1، القاهرة: دار النهضة العربية.

3. إبراهيم محمد المغازي (2003): **الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالأصالة و التحصيل الدراسي لدي طالبات المرحلة الثانوية**. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، المجلد الأول، العدد 32، ص 137 – 182.

4. إبراهيم محمد المغازي (2005) : **مقياس الذكاء الاجتماعي بناؤه و خواصه السيكومترية**. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، المجلد الخامس عشر، العدد 1، ص 42 - 103 .

5. أبو العزايم الجمال (1979) : **دراسة عاملية للمحتوى السلوكي بالإشارة الى التنظيم العقلي لجيلفورد**. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة اسيوط.

6. احمد زكي صالح (1972) : **علم النفس التربوي طـ3**. القاهرة، مكتبة دار النهضه المصرية.

7. احمد عبد الرحمن إبراهيم عثمان وعزت عبد الحميد محمد حسن (2003) : **الذكاء الاجتماعي و علاقته بكل من: الدافعية للتعلم، و الخجل، و الشجاعة و التحصيل الدراسي لدي طلاب و طالبات كلية التربية جامعة الزقازيق**. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد 44، ص 192 - 261 .

8. احمد عبد المنعم الغول (1990) : **دراسة الذكاء الاجتماعي ومستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية من أبناء الريف والحضر في أسيوط**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اسيوط .

9. احمد عبد المنعم الغول (1993) : **الكفاءة الذاتية و الذكاء الاجتماعي وعلاقتهما ببعض العوامل الوجدانية لدي المعلمين التربويين و غير التربويين و انجاز طلابهم الأكاديمي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

10. احمد محمد عبد الخالق وعبد الفتاح محمد دويدار (1999) : **علم النفس اصوله ومبادئه**. الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

11. أسامه فاروق مصطفى سالم(1998): **الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالقيم الأخلاقية لدى طلبة الجامعة**. رسالة ماجستير غير منشوره، كلية التربية، جامعه عين شمس.

12. الجميل محمد عبد السميع شعلة (2000): **التقويم التربوي للمنظومة التعليمية(اتجاهات وتطلعات)**. القاهرة ، دار الفكر العربي.

13. السيد التهامي محمد (2005) : **فاعلية برنامج باستخدام انشطة اللعب في تحسين التفاعل الاجتماعي للأطفال ضعاف السمع مع أقرانهم العاديين**. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة عين شمس.

14. السيد سعد حسين (2010) : **المكونات العاملية للذكاء الاجتماعي في إطار نموذجي أبو حطب والبرشت المنبئة بالنجاح الدراسي لدى طلاب كليات التربية**، رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية بالسويس، جامعة قناة السويس.

15. السيد عبد القادر شريف (2005) : **التنشئة الاجتماعية للطفل العربى فى عصر العولمة**. القاهرة : دار الفكر العربى

16. آمال أحمد مختار صادق (1978) : **تقنين اختبارات ونـج للـذكاء الموسيقى علـى البيئـة المـصرية.** في فـؤاد أبـو حطـب (1979) . بحـوث في تقـنين الاختبارات النفسية. القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ص 3 – 47 0

17. اميمـة مـصطفي كامـل (2006) : **الـذكاء الاجتمـاعي لـدي طـلاب الجامعة و علاقته بالطموح و بعض متغيرات الشخصية "دراسة مقارنـة بـين الجنسين".** المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد السادس عشر، العدد 52، ص 259 – 305 .

18. امين على سليمان (1998) : **التحصيل الدراسي وعلاقته بكل مـن الـذكاء والابتكار لدى عينة من الطلاب الملتحقين بالـصف الأول الثـانوي بفـصول المتفوقين بالمرحلة الثانوية في جمهورية مصر العربيـة.** مجلـة العلـوم التربويـة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، العدد العاشر، ص 63 – 94 .

19. آيات فوزي على الدميري (2008) : **الذكاء الاجتماعي وسمات الشخصية وعلاقتهما بكفاءة الأداء لدى عينة مـن معلمـي المرحلـة الابتدائيـة.** رسـالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية .

20. جابر عبد الحميد جابر (2003) : **الذكاءات المتعددة والفهم "تنمية وتعميق"** القاهرة، دار الفكر العربي .

21. جابر عبد الحميد جابر و أحمد خير كاظم (1996) : **مناهج البحث في التربية وعلم النفس.** القاهرة، دار النهضة العربية.

22. حامـد عبـد الـسلام زهـران (1984) : **علـم الـنفس الاجتمـاعي** ط 5. القاهرة، عالم الكتب.

23. حسنى الجبالى (1997) : **الفروق الفردية فـى القـدرات العقليـة.** القـاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

24. حسين عبد العزيز الدريني (1980) : **مقياس جامعة جورج واشنطون للذكاء الاجتماعي**. كلية التربية، جامعة الأزهر .

25. حسين عبد العزيز الدريني (1984) : **الذكاء الاجتماعي و قياسه في البيئة العربية**. مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية و الثقافة و العلوم، قطر، العدد 64، ص 104-110 .

22. حلمي أبو الفتوح عبد الخالق عمار (1995) : **مدى توافر الجانب المعرفي والجانب الأدائي لبعض مهارات استخدام الكمبيوتر**. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد الرابع، ص1-32.

23. حمدي علي الفرماوي (1994) : **الأساليب المعرفية بين النظرية والبحث.** القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية.

24. حمدي عبدا لله احمد أبو سنه (1999) : **العلاقة بين الأسلوب المعرفي وبعض متغيرات التفكير الابتكارى فى إطار النموذج المعرفى المعلوماتى للقدرات العقلية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

25. . خالد العامري (2006): **التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS**. القاهرة ، دار الفاروق للنشر والتوزيع .

26. . خليل ميخائيل معوض (1979) : **القدرات العقلية**. القاهرة، دار المعارف.

27. . دخيل بن عبد الله الدخيل (2007) : **التعاطف: المفهوم و القياس**. مجلة علم النفس، العددان الثالث و السبعون و الرابع و السبعون، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص 210 – 238.

28. . رشاد صالح دمنهورى (1995) : **دراسة للفروق بين الجنسين "فى بعض متغيرات الشخصية السوية وغير السوية"**. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد الثانى، ص 367 – 383 .

29. . رشدي فام منصور (1997) : **حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية.** المجلة المعدية للدراسات النفسية ، المجلد السابع ، العدد 16 ، ص57-75.

30. رضا عبد القادر الصاوى (2004) : **قياس مهارات الاتصال لدى طلاب الجامعة فى ضوء نظرية الاستجابة للمفردة.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، بالسويس جامعة قناة السويس.

31. سلوى محمد عبدالباقى (2002): **موضوعات فى علم النفس الاجتماعى،** القاهرة: حورس للطباعة والنشر.

32. سُليمان عبد الواحد يوسف (2010): **علم النفس التربوى "الأسس النظرية والتطبيقات العملية"،** ط 1، القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

33. سُليمان عبد الواحد يوسف (2011): **مبادىء علم النفس العام،** ط 1، القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

34. سهام على عبدالحميد (1996): **أثر التدريب علي مهارات التفاعل الإجتماعي علي علاج السلوك الانطوائي لدي الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية،** المجلة المصرية للتقويم التربوى، العدد الأول، المجلد الرابع، ص 35-74.

35. سيد أحمد عثمان (1979): **المسئولية الإجتماعية والشخصية المسلمة،** القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

36. شيرين حلمى فراج (2007): **فعالية برنامج باستخدام أنشطة اللعب لتنمية التفاعل الاجتماعي بين الأطفال المعوقين عقلياً وأقرانهم العاديين في المدارس العادية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.

37. صفوت فرج ، سهير كامل (1985): **مقياس تنسى لمفهوم الذات**. القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية

38. صلاح الدين محمود علام (2000) : **القياس النفسي والتربوي**. القاهرة، دار الفكر العربي

39. صلاح أحمد مراد (2000): **الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**. القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية.

40. طلعت منصور، انور الشرقاوى، عادل عز الدين و فاروق ابو عوف (1989) : **اسس علم النفس العام**. القاهرة، مكتبة الانجلو.

41. عبد الحميد عبد العظيم رجيعه (2009) : **التحصيل الأكاديمى وإدراك جودة الحياة النفسية لدى مرتفعى ومنخفضى الذكاء الاجتماعى من طلاب كلية التربية بالسويس**. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، المجلد التاسع عشر، العدد الاول، ص 173 – 223 .

42. عبد الحى على محمود (1999) : **مرونة الغلق في إطار الذكاء الشخصى كنموذج فرعى لنموذج (أبو حطب) المعرفى المعلوماتى العام**. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد التاسع، العدد23، ص 160 – 179 .

43. عبد الرحمن عيسوى (1997) : **دراسات في علم النفس المهنى والصناعى**. الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

44. عبد العزيز السيد الشخص (2001) : **علم النفس الاجتماعي**. القاهرة : دار القاهرة للكتاب.

45. عبـد الفتـاح محمـد دويـدار (1997) : **علـم الـنفس التجريبـي المعملـي (أطره النظرية وتجاربه المعملية في الذكاء والقدرات العقلية)**.الإسـكندرية، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع .

46. عبد المنعم عبدا لله حسيب ونبيلـة عبـد الـرءوف شـراب (2008) :**العفـو وعلاقته بالـضبط الانتبـاهي والـذكاء الاجتمـاعي لطـلاب الجامعـة**. المجلـة المصرية للدراسات النفسية، المجلد الثامن عشر، العدد 59، ص 132– 181.

47. عبد الناصر الـسيد عـامر (2004) : **أداء مؤشـرات حُـسن المطابقـة لتقـويم نموذج المعادلة البنائية**. المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد الرابع عـشر ، العدد 45، ص105-157.

48. عزت عبد الحميد محمد حسن (2000) : **الإحصاء المتقـدم للعلـوم النفـسية والتربوية والاجتماعية**. القاهرة ، دار زاهد ، القدسى للطباعة والنشر.

49. عزت عبد الحميد محمد حسن (2008) : **الاحصاء المتقدم للعلـوم النفـسية والتربوية والاجتماعية**. تطبيقات باستخدام برنـامج ليـزرال 8.8 LISREL 8.8. بنها، دار المصطفى للطباعة والترجمة.

44. عمر عبد الـرحيم نـصر الله (2004) : **تـدني مـستوى التحـصيل والانجـاز المدرسي أسبابه وعلاجه**. الاردن، دار وائل للنشر والتوزيع .

45. فـاتن عبـده محمـد عبـد الله (2006) : **المهـارات الاجتماعيـة و علاقتهـا بالشعور بالقلق لدي الأحداث الفتيات**. المجلة المـصرية للدراسـات النفـسية، المجلد السادس عشر، العدد 52، ص 189 – 207.

46. فـاروق الروسـان (1996) : **أسـاليب القيـاس و التـشخيص في التربيـة الخاصة**. عمان، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع .

47. فاروق السيد عثمان ، محمد عبد السميع (2002) : **مقياس الذكاء الانفعالي- مفهومه ومقياسه.** في عبد الهادي السيد عبده، فاروق السيد عثمان (2002): القياس والاختبار النفسية (أسس وأدوات). القاهرة ، دار الفكر العربي.

48. فاروق محمد صادق(1985): **دليل مقياس السلوك التكيفي** ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية.

49. فاطمة عبد السميع محمود الدماطي (1991) : **الذكاء الاجتماعي و علاقته بكفاءة التدريس لدي طلبة دور المعلمين.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

50. فرج عبد القادر طه (1989) : **أصول علم النفس الحديث.** القاهرة، دار المعارف.

51. فوقية عبد الفتاح (2001) : **الذكاء الاجتماعي لمعلمة الروضة و علاقته بكفاءة أدائها و الذكاء الاجتماعي للطفل.** المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد الرابع عشر، العدد 22، ص255 - 298 .

52. فوقية عبد الفتاح (2007) : **فاعلية برنامج في تنمية الوعي بالتفكير و أثره علي الذكاء الشخصي و الاجتماعي لدي طلاب الدراسات العليا. المجلة المصرية للدراسات النفسية**، المجلد السابع عشر، العدد 57، ص 347 - 427 .

53. فوقية أحمد عبدالفتاح (2009): **علم النفس الاجتماعى رؤية تربوية معاصرة**، القاهرة: دار النهضة العربية.

54. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (1978 أ) : **بحوث في اطار النموذج المعرفى للقدرات العقلية.** الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس، المجلد الخامس، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر .

55. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (1978 ب) : **التحليل العاملي لبعض متغيرات النموذج المعرفي للقدرات العقلية**. الكتاب السنوى في التربية وعلم النفس، المجلد الخامس، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ص 6 – 21 .

56. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (1987 ج) : **أبعاد تجريبية جديدة لقياس الطلاقة**. الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس، المجلد الخامس، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ص 22 - 35 .

57. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب(1978 د) : **أثر التأهب الجامد والتأهب المرن فى التفكير الابتكارى**. الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس، المجلد الخامس، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ص 36 – 44 .

58. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (1990) : **القدرات العقلية** ط4. القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية .

59. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (1996) : **القدرات العقلية** ط5. القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية

60. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب ، أمال احمد مختار صادق (1996): **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية** ط2 ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية.

61. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب وآمال احمد مختار صادق (2000) : **علم النفس التربوى** ط6. القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية .

62. فؤاد أبو حطب و أمين سليمان (1995) : **الذكاء الشخصي باستخدام مقاييس الذاكرة كمحك: دراسة استطلاعية**. المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد 11، ص 1 - 41 .

63. مجدي عبد الكريم حبيب (1990) : **اختبار الكفاءة الاجتماعية كراسة التعليمات**، القاهرة، دار النهضة المصرية .

64. محمد غازي الشافعي (1991) : **البنية العاملية لبعض متغيرات النموذج المعرفي المعلوماتي على اختبارات الأداء الابتكاري في الرياضيات.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا .

65. محمد السعيد أبو حلاوة (2005) : **وضعية الذكاء الاجتماعي في إطار منظومة الشخصية الانسانية.** ورقة بحثية مقدمة في فعاليات انشطة إدارة الخدمة الاجتماعية المدرسية، ص1 – 17، متاح على الموقع الالكتروني www.gulfkids.com

66. محمد السيد عبد الرحمن (1992) : **اختبار المهارات الاجتماعية** (دليل الاختبار، كراسة التعليمات، كراسة الأسئلة). القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية.

67. محمد السيد عبد الرحمن (1998) : **دراسات في الصحة النفسية**. القاهرة، دار قباء للطباعة و النشر .

68. محمد غازى الدسوقى (2002) : **الذكاء الاجتماعي** : تحديده وقياسه.رساله ماجستير غير منشوره، كلية التربية، جامعه عين شمس.

69. مديحة عثمان عبد الفضيل (1996): **الصداقة في مرحلة المراهقة المبكرة و علاقتها بالتحصيل و سمات الشخصية**. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد العاشر، العدد الثاني، ص 1 – 24 .

70. مراد حليم شحاته فانوس (1985) : **دراسة عاملية للذاكره باستخدام بعض متغيرات النموذج المعرفى المعلوماتى**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية،جامعة عين شمس .

71. مروه عماد الدين (2005) : **500 سؤال و جواب في الاتيكيت**. القاهرة، مطابع العبور الحديثة .

72. ممدوحة محمد سلامة (1996) : **علم النفس العام** ، الزقازيق ، مكتبة ظافر.

73. منصور عبدا لله القباطي (2003) : **اثر التفاعل بين اسلوب التعلم ونوع ومستوى المعلومات فى التذكر لدى طلاب كلية التربية فى اليمن.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط .

74. مني سعيد ابوناشي (2001) : **الذكاء الشخصي و علاقته بالذكاء الاجتماعي و الذكاء الموضوعي "دراسة عاملية"**. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد الرابع عشر، العدد 22، ص 223 – 254 .

75. منيرة أحمد حلمي (1996): **التفاعل الاجتماعي.** القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

76. مها السيد تقي الدين (2004) : **فاعلية برنامج لتنمية بعض الجوانب الإيجابية للإدراك الاجتماعي المتبادل بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.** رسالة ماجستير. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس .

77. نادية السيد الحسيني (1998) : **دراسة تنبؤية للعلاقة بين التحصيل الدراسي وبعض المتغيرات المعرفية وغير المعرفية في التخصصات المختلفة بكلية التربية النوعية بالقاهرة. المجلة المصرية للدراسات النفسية**، المجلد الثامن، العدد 19، ص 27-78.

78. نادية عبده أبو دنيا (1997): **الذكاء الاجتماعي لدى طلبة ومعلمي التعلم العام والتعليم الصناعي.** المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، من 2 : 4 ديسمبر.

79. نبيل صالح سفيان (1998) : **الذكاء الاجتماعي و القيم الاجتماعية لدي طلبة علم النفس في جامعة تعز و علاقتها بالتوافق النفسى و الاجتماعي.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة تعز، اليمن .

80. نبيل عيد رجب الزهار (1995) : **علم النفس الاجتماعي المعاصر بين النظرية و التطبيق** طـ 5. القاهرة، مكتبة عين شمس .

81. نبيل عيد الزهار (2007): **علم النفس الاجتماعى المعاصر ومتطلبات الألفية الثالثة**، ط8، القاهرة: مكتبة عين شمس.

82. هارون توفيق (1997): **الإستجابة المعرفية الإكلينيكية كمنبئات بالقلق الإجتماعي**، المجلة المصرية للتقويم التربوي، المجلد الأول، العدد 5، ص: 260-305.

83. نعمة عبد السلام محمد حسن (2008) : **البنية العاملية للتفكير الناقد فى إطار النموذج المعرفى المعلوماتى للقدرات العقلية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالسويس، جامعة قناة السويس.

84. نعيمة جمال شمس ، عماد الدين محمد السكري (2008): **فاعلية الحياة كدالة للتفاعل بين النوع والسن والذكاء الوجداني والاستبصار الاجتماعي**. المؤتمر السنوي الخامس لقسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة طنطا ، من 4 : 6 مايو.

85. هبة على فرحات (2003) : **دراسة لبعض القدرات المرتبطة بالنجاح لدى طلاب كلية التعليم الصناعى**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالسويس، جامعة قناة السويس.

86. هشام عبدالرحمن الخولى (2007): **الصحة النفسية ومشكلات من الحياة**، كلية التربية ببنها

87. هناء الجوهرى (1994): **المتغيرات الاجتماعية – الثقافية المؤثرة على نوعية الحياة فى المجتمع المصرى فى السبعينات، دراسة ميدانية على عينة من الأسر بمدينة القاهرة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة القاهرة.

88. هوارد جاردنر (2005) : **الذكاء المتعدد في القرن الحادي والعشرين**. ترجمة عبد الحكم احمد الخزامي، القاهرة، دار الفجر للنشر والتوزيع .

87. يوسف جلال يوسف أبو المعاطى (1996) : **أثر نوع المعلومات ومقدارها ومستواها على حل المشكلات فى ضوء النموذج المعرفى المعلوماتى**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة .

ثانيا: المراجع الأجنبية:

88- ABou - Hatab , F.A. (1963) : **The Definition and Measurement by Verbal Methods of The Ability To Think Critically**. Unpublished Master Thesis, University of London.

91. Adams , S.D. (2007) : **Social Cognition and Interaction Training (SCIT) for Inpatients with Schizophrenia Spectrum Disorders**. Unpublished Doctoral Dissertation , The University of Tulsa.

92.Aiken, L.R. (1982) : **Psychological Testing and Assessment** of (4th ed). Boston , Allyn and Bacon , Inc. .

93.Aiken, L.R. (1985) : **Psychological Testing and Assessment** (5th ed). Boston , Allyn and Bacon , Inc. .

94. Albrecht , K. (2004) : **Social Intelligence Theory** .San Francisco , Jossey – Bass / Wiley .

95. Albrecht (2005) : **Social Intelligence** : The New Science of Success , Beyond IQ, Applying Multiple Intelligence Theory to Human Interaction. San Francisco , Jossey – Bass , Available at :
www.karlalbrecht.com

96. Alvarez, M. P.(2009) : **The Four Causes of Behavior** : Aristotle and Skinner. International Journal of Psychology and Psychology Therapy, Vol. 9, No. 1, P.P:45- 57.

97. Amiri, R.R.M. (1987): **Self-Reflection in dreams in Relation to Self-Awareness and Personality Growth**: An Experimental Study. Unpublished Doctoral Dissertation, Graduate faculty of the school of human behavior, United States International University.

98.Anastasi , A. Urbina , S. (1997) : **Psychological Testing** (7th ed). U.S.A., Prentice Hall International , Inc. .

99. Ari , K. ; Kaj , B. ; Kirsti , L. ; Karin , O. ; **Christina** , S. ; Sari , R. & Anne , A. (1999) : The Relationships Between Social Intelligence , Empathy , and Three Types of Aggression. Aggressive Behavior , Vol. 25 , Issue 2 , P.p: 81 – 89 .

100. Armstrong, S. J. (2000) : **The Influence of Individual Cognitive Style on Performance In Management Education**. Educational Psychology, Vol.20, No.3, P.p: 324-339.

101. Atwater, L. & Yammarino, F. J. (1995) : **Self – Other Rating Agreement:** A review and Model. Available at : www.eulc.edu.eg.

102. Auerbach, M.(1995) : **The Relationship of Global Intelligence,** Social Intelligence , and Non Verbal Decoding Ability within a Developmentally Disabled Population. Unpublished Doctoral Dissertation ,Hof stra University,Hempstead, N.Y.11550 .

103. Barnes , M.L, & Sternberg , R.L. (1989) : **Social Intelligence and Decoding of Nonverbal Cues** .Intelligence , Vol. 13 , No. 3 , P.p : 263 – 287 .

104. Bare, L.A. (2006): **Examining Friendship and Empathy in Early Adolescents Responses to Teasing**. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama.

105. Bar-On , R. (2005): **The Bar-on Model of Emotional – Social Intelligence** (ESI). in P.Fernandez- Berrocal and N.Extremera (Guest Editors) , Special Issue on Emotional Intelligence. Psicothema , No. 17 , Available at : www.eiconsortium.org .

106. Baron – Cohen , S. ; Ring , H.A ; Wheelwright , S. ; Bullmore , E.T. ; Brammer , M.J. ; Simmons, A. & Williams , S.C.R (1999) : **Social Intelligence in The Normal and Autistic Brain** : An FMRI Study. European Journal of Neuroscience , Vol.11 Issue 6 , P.p : 1891- 1898.

107. Batson , C.D. (1997) : **Self - Other Merging and the Empathy – Altruism Hypothesis.** Journal of Personality and Social Psychology , Vol. 73 , No.1 , P.p: 517 – 522 .

108. Bear , G.G. ; Manning , M.A. & Izard , C.E. (2003) : Responsible Behavior : **the Importance of Social Cognition and Emotion. School Psychology Quarterly** , Vol.18 , No.2 P.p: 140 – 157 .

109.Bendt , L. & Nunan , J. (1999) : **Enhancing Academic Achievement through Direct Instruction of Social Skills.** Master's Action Research Project , Saint Xavier University and IRI/Skylight .

110. Bhakdi , J. (2010) :**Does Knowledge Change Human Behaviour-or Nor?** Available at Google .com.eg.

111. Birkman, R.W. (1961): **Development of The Personality Test Using Social and Self Perception Inventories,** Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Texas, Austin.

112. Biocca , F. ; Burgoon , J.; Harms , C. & Stoner , M. (2001) : **Criteria and Scope Conditions for A theory and Measure of Social Presence**. Media Interface And Network Design , Available At :

www.MINDLAB.org

113. Biocca, F., Harms, C. & Burgoon, J. (2003): **Towards a More Robust Theory and Measure of Social Presence**; Review and Suggested Criteria Presence: Teleoperators and Virtual Environments. Michigan State University & University Of Arizona.

114.Bodary, D.L. (1999): **Hemispheric Style and Social Interaction Preferences: An Exploratory Investigation**. Unpublished Doctoral Dissertation, Wayne State University, Detroit, Michigan.

115. Bömmer , I. & Brune , M. (2006) : **Social Cognition in " Pure " Delusional Disorder**. Cognitive Neuropsychiatry , Vol.11 ,Issue5 , P.p: 493 – 503 .

116.Brooks, R.F. (2001): **Developing an Information Interaction Styles Model To Predict Learning In Web-Based Distance Learning Courses.** Unpublished Doctoral Dissertation, The Florida State University.

117.Brualdi , A. (1998) : **Gardner's Theory.** Teacher Librarian , Vol. 26, Issue 2 , P.p : 26 – 28 .

118.Campbell, J.M. & Mc Cord , D.M. (1996) : **The WAIS-R Comprehension and Picture Arrangement Subtests as Measures of Social Intelligence : Testing Traditional Interpretations**. Journal of Psycho Educational Assessment, Vol.14, P.p.240 – 249 .

119. Campbell, J.M.; Trapnell, P., Heine, S.; Katz, I.; Lavallee, L. & Lehman, D. (1996): **Self Concept Clarity: Measurement,** Personality Correlates and Cultural Boundaries: Correction. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 70, No. 6, P.p: 1114-1141.

120. Cardoso, C. & Fernandes , F. D. (2006) : **Relation between Social Cognitive Aspects and Functional Communicative Profile in a group of Adolescents of Autistic Spectrum.** Available at www.google.com.eg

121.Caro , R.A. (2005) : A Wartime Case Study : **The Creation ,** Implementation , and Effects on Situational Awareness and Community of Practice of a United States Marine Corps Knowledge Management System During Operation Iraqi Freedom. Unpublished Doctoral Dissertation , Pepperdine University .

122.Catania, J.J. (1974) : **Concept of Social Intelligence** : An Empirical Inquiry, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Alberta, Ottawa.

123.Cavins, R.J. (2005): **The Relationship Between Emotional-Social Intelligence And Leadership Practices among College Student Leaders. Unpublished Doctoral Dissertation,** The Graduate College of Bowling Green, State University.

124.Chapin , F.S. (1942) : **Preliminary Standardization of a Social Insight Scale**. American Sociological Review, Vol.7, No.2, P.p : 214 – 225 .

125.Chen , S. A. & Michael, W.B. (1993) : **First – Order And Higher – Order Factors of Creative Within Guilford's Structure of Intellect Model** : a Reanalysis of a Guilford Data Base. Educational and Psychological Measurement , Vol.53 , No. 3 , P.p : 619-641

126.Cheng , W. (2008) : **What Individual Difference and Social Context Variables Predict University – Level Academic Performance ?** Unpublished Master Thesis , The University of Texas , Arlington .

127.Corinne, K & Oliver, J.P. (1993) : **The Implicit Use of Explicit Conceptions of Social Intelligence.** Personality and Individual Differences , Vol.15, No.1, P.p : 11 – 23 .

128.Copley, J. (2008): **Gender Differences in Behavior and Social Interaction**. Available at: http://www.google.com.eg/.

129.Cornin , B. & Davenport , E. (1993) : **Social Intelligence.** Annual Review of Information Science and Technology (ARIST) , Vol.28 , P.p : 3 – 44 .

130.Cotton , K. (2001) : **Developing Empathy in Children and Youth. Northwest Regional Educational Laboratory** (NWREL). Available at: http://www.google.com.eg/

131. Crawford, C.B. (1998): **Social Cognition and Leadership**: Implications for Organizational Innovation. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Kansas.

132.Cunningham , T.D. (1997) : **Components of Grennspan's Model 1979 of Social Intelligence with 18 to 24 Year Old Adults with Learning Disabilities** .Unpublished Doctoral Dissertation , Auburn University .

133. Dai, D.Y.(2001): **A comparison of Gender Differences in Academic Self Concept and Motivation between High-ability and Average Chinese Adolescents.** The journal of Secondary Gifted Education, Vol. 13, Issue 1, P.p: 22 - 32.

134.Danielson , C.K. & Phelps , C.R. (2003) : **The Assessment of Children's Social Skills Through Self-Report** : A Potential Screening Instrument for Classroom Use. Measurement & Evaluation in Counseling & Development , Vol.35 , Issue 4 , P.p: 218 – 229 .

135.David , D. (2001) : **What Is The Word on Self – Motives and Social Perception : Introduction to The Special Issue**. Motivation & Emotion , Vol.25 , Issue1 , P.p : 1 – 6 .

136. DeCoster, J. (1998) : **Overview of Factor Analysis.** Available at : www.stat-help.com/notes

137.De Greef, P. & IJsselestijn (2000): **Social Presence in The Photo Share Tele-Application, paper to Be presented at presence 3rd international workshop on presence, 27-28 March,** Available At: www.Ipo.Tue.Nl/Ipo/

138. Dennehy , K.E. (1995) : **The Development of a Rating Scale to Measure The Situation Awareness of Student Civil Pilots.** Unpublished Doctoral Dissertation , Cranfield University .

139. Developing Leadership (2006) : **Social Intelligence is a Leadership Competency , Why Increasing your Emotional and Social Intelligence Guarantees that You Get a Head.** Available at : www.Developingleadership.com

140. D'Entremont , B. & Seamans , E. (2007) : **Do Infants Need Social Cognition to Act Socially ?** An Alternative Look at Infant Pointing. Child Development , Vol.78 , No.3, P.p: 723 – 728 .

141.Ding, W.S. (1992): **Relationships among Principals' Leadership Behavior,** Principals' Authenticity and Teacher Jop Satisfaction in Selected Junior High Schools, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Northern Colorado.

142. Dir , L.D. (1998) : **Social Perception of Students with Learning Disabilities: A Comparison of Students with Differing Patterns on The Wechsler Intelligence Scale for Children – Third Edition.** Unpublished Doctoral Dissertation , The College of Education , Georgia State University , Georgia .

143.Dumire , P.M.; and Others (1988) : **Confirmatory Maximum Likelihood Factor Analysis as Applied to Measures of Social Intelligence within The Structure -of- Intellect Model.** Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association , New Orleans , LA , April 5 – 9 .

144. Eisele, P. (2003) : **Groups, Group Members and Individual Decision Processes** : The Effects of Decision Strategy , Social Interaction Style and Reception of Decision – Theating Information , on Post – Decision Processes. Scandinavian Journal of Psychology, Vol.44, P.p : 467 – 477 .

145. Endsley , M.R. (1995) : **Toward a Theory of Situation Awareness in Dynamic Systems.** Human Factors, Vol.37 , No.1 , P.p: 32 – 84

146.Eric , J.P. ; Mark , J.H. ; Erin , M.E. ; Matthew , D.B. & Leonard , H. (2005) : **Reliability and Validity of Social Cognition and Object Relations Scale in Clinical Use.** Psychotherapy Research , Vol.16 , No.2 , P.p: 617 - 626 .

147.Evans, G.W.; Wilt, O L.; Alligood, M.R. & O'Neil, M. (1998): Empathy: A Study of Two Types. **Issues in Mental Health Nursing,** Vol. 19, Issue5, P.p: 453-461.

148.Fenske, A.G. (2007): **Measuring Empathy, Feed Back, Therapeutic Alliance, and Outcome with Sexual Offenders.** Unpublished Doctoral Dissertation, George Fox University, Newberg, Oregon.

149. Fishbein, M. ; Triandis, H. ; Kanfer, F. ; Becker , M. ; Middlestadt, S. E. & Eichler, A. (2001) : **Factors Influencing Behavior and Behavior Change.** Available at www.google.com.eg

150.Flury, J.M. & Ickes, W. (2007): **Having a Weak Versus Strong Sense of Self: the Sense of Self Scale (SOSS), in: Change, W. (2008):** What Individual Differences and Social Context Variable Predict University. Level Academic Performance? Unpublished Master Thesis, University of Texas.

151.Ford , M.E. (1983) : **The Nature of Social Intelligence Processes and Outcomes. Paper Presented at the Annual Convention of American Psychological Association** , August 26 – 30 .

152.Ford , M.E.& Tisak , M.S. (1983) : **A Further Search for Social Intelligence. Journal of Educational Psychology** ,Vol. 75 , No. 2 , P.p : 196 – 206 .

153. Foust, C. (1998): **Refinement of the Measurement of Presence Scale.** Unpublished Doctoral Dissertation, Texas Woman's University, Denton, Texas.

154. Frederiksen , N.; And Others (1984) : **The Place of Social Intelligence in A Taxonomy of Cognitive Abilities.** Intelligence , Vol.8 , No.4 , P.p : 315 – 337.

155.Freeman , F.S. (1962) : **Theory and Practice of Psychological Testing.**Oxford & IBH Publishing Co..
156. Gary, J. H. & Viens, J.T. (1994) : **The Theory of Multiple Intelligences.** National Forum , Vol. 74 , Issue 1 , P.p : 22 – 25 .

157.Gardner , H. (1995) : **Reflections on Multiple Intelligences.** Phidelta Kappan, Vol.77 , Issue 3 .

158. Gardner , H. (2004) : **Audiences for the Theory of Multiple Intelligences.** Teachers College Record, Vol. 106, No. 1, P.p : 212 – 220.

159.Garrigan , K. & Plucker , J. (2001) : **New and Emerging Theories of Intelligence.** Roeper Review , April .

160. Gentile, B.; Grabe, S.; Dolan-pascoe, B.; Wells, B.E. & Maitino, A. (2009): **Gender Differences in Domain-Specific Self-Esteem**: A Meta -Analysis. Review of General Psychology, Vol. 13, No. 1, P.p: 34-45.

161.Gini , G. (2006 A) : Brief Report : **Adaptation of the Italian Version of the Tromso Social Intelligence Scale to the Adolescent Population.** Journal of Adolescence , Vol. 29 , No. 2 , P.p : 307 – 312

162.Gini , G. (2006 B) : **Social Cognition and Moral Cognition in Bullying** : What's Wrong ? Aggressive Behavior , Vol.32 , Issue 6 , P.p: 528 – 539 .

163.Goleman, D. (2008): **A really Big Picture View of Social Intelligence.** Journal of Personality Assessment , Vol. 90 , No.1,P.p : 102 – 104 .

164.Goleman , D.(2006 A) : **Social Intelligence : The New Science of Social Relationships.** South African Journal of Psychology , Vol.36 , No.3 , P.p : 663 – 665 .

165.Goleman , D – (2006B) : **Can You Raise Your Social IQ ?**

Available at : http\\www.parade.com

166. Green , P.A. (1997) : **Why Manners Matter** : The Moral Duty of Politeness. Unpublished Doctoral Dissertation , University of California , Irvine.

167.Greenspan, S. (1981): **Defining childhood social competence**: A proposed working model. In Keogh, B. (Ed.), Advances in special education, Greenwich, CT: JAI, vol.3, P.p: 1 – 40.

168. Gutterman , D.H. (1997) : A **Study of the Impact of Self Insight on Job Satisfaction** , and Job Performance. Unpublished Doctoral Dissertation , University of California , Los Angeles .

169. Guilford , J.P. & Hoepfner , R. (1971) : **The Analysis of Intelligence.** New York , Mc Graw-Hill .

170.Guilford, J.P. (1981) : **Higher – Order Structure of Intellect Abilities.** Multivariate Behavioral Research , Vol. 16 , Issue4 , P.p: 411-425.

171.Hala , S. (1997) : **The Development of Social Cognition.** Studies in Developmental Psychology. Psychology Press, U.K.

172.Harris, E.S. (1990): **A Preliminary Investigation for The Construction of a Scale to Measure Empathy as Related to Communication Competence.** Unpublished Master Thesis, San Jose State University .

173. Harries, C., Evans, J.B.T. & Dennis, I (2000): **Measuring Doctors' Self Insight into their Treatment Decisions.** Applied Cognitive Psychology, Vol. 14, P.p: 455-477.

174.Harrison, P.D.; Ryan, J.M. & Moore, P.S. (1996): **College Student's Self-Insight and Common Implicit Theories in Ratings of Teaching Effectiveness. Journal Of Educational Psychology,** Vol. 88, No. 4, P.p: 775-782.

175.Hargie , O. & Morrow , N. (1985) : **Interpersonal Communication and Professional Practice : a Case Study From Pharmacy**. Journal of Further and Higher Education , Vol.9 , No.3 , P.p: 26 – 39 .

176.Hendricks , M. ; Guilford, J.P. & Hoepfner, R. (1969): **Measuring Creative Social Intelligence** .Reports from the Psychological Laboratory ,No. 42 , Los Angeles. CA: University of Southern California .

177. Heibrun , Jr. & Alfred , B. (1983) : **Cognitive Factors in Social Effectiveness.** Journal of Social Psychology , Vol.120 , Issue2, P.p : 235 – 243 .

178.Heinish, R. (2002): **Self-Description by Means of Sex-Role Scales and Personality Scales:** A Critical Evaluation of Recent Masculinity and Femininity Scales. Personality and Individual differences, Vol. 7, Issue 2, P.p: 161-168.

179. Herbert , B.H. (1993) : **Perception and Misperception of Others : Social – Cognition Implications for Peace Education**. Educational and Psychological Interactions , No.115 , Department of Educational and Psychological Research , Lund University , Sweden.

180. Hibbard, D.R. & Buhrmester, D. (1998): **The Role of Peers in the Socialization of Gender-Related Social Interaction Styles. Sex Roles,** Vol. 39, No. S, P.p: 185-202.

181. Higgins , E.T. (2000) : **Social Cognition Learning about What Matters in the Social Word. European Journal of Social Psychology** , Vol.30 , Issue 1 , P.p : 3 – 39

182.Hines, D. (1991): **The Development of The Measurement of Presence Scale. Unpublished Doctoral Dissertation**, Texas Woman's University Denton, Texas.

183.Hoepfner , R. & O'sullivan , M. (1968): **Social Intelligence and IQ. Educational and Psychological Measurement** , Vol. 28 , P.p : 339 -344 .

184.Hoffman , M.L. (1987) : **The Contribution of Empathy to Justice and Moral Development. in Eisenberg** , N. & Strayer , J. (Eds) Empathy and Its Development , New York , Cambridge University Press .

185.Hoffmann , M.L. & Powlishta , K.K. (2001): **Gender Segregation in Childhood** : A Test of the Interaction Style Theory. Journal of Genetic Psychology , Vol.162, Issue3 , P. 298 .

186.Hogan, R. (1969): **Development of an Empathy Scale. Journal of Consulting and Clinical Psychology**, Vol. 33, No. 3, P.p: 307-316.

187. Hojat, M. D; Vogel, W.; Carter, H.Z. & Bette, B. (1988): **Effects of Academic and Psychosocial Performance in Medical School on Coefficients of Determination**. Psychological Reports, Vol. 63, No. 2, P.P: 383-399.

188.Hon , C.C & Watkins , D. (1995): **Evaluating a Social Skills Training Program for Hong Kong Students**. The Journal of Social Psychology , Vol.35 , No.4 , P.p: 527 – 528

189.Hostetter, C. & Busch, M. (2006): **Measuring up Online: The Relationship Between Social Presence and Student Learning Satisfaction.** Journal Of Scholarship Of Teaching And Learning, Vol. 6, No. 2, P.p: 1-12.

190.Ickes , W. (1993) : **Empathic Accuracy**. Journal of Personality , Vol.61 , P.p: 587 – 610 .

191. Ikomi, P.A. & Guion, R.M. (2000): **The Prediction Of Judgment in Realistic Tasks: an Investigation of Self-Insight. International Journal Of Aviation Psychology**, Vol. 10, Issue Z, P.p:135-153.

192. Jepsen, R. & Vontehaden, K. (2002) : **The Effect of Cognitive Education on the Performance of Students with Neurological Developmental Disabilities.** Neuro Rehabilitation, Vol. 17, No. 3 , P.p : 201-209.

193. Johnson , J. & Sisti , A. (2008) : **Behavioral & Social Cognitive Approaches.** Available at www.google.com.eg

194. Jones, R.S. (2001): **A Correlation Examination of Personality**, Self Concept, Social Roles, and Life Satisfaction in Working Adult Women Students, Unpublished Doctoral Dissertation, The Georg Washington University.

195. Jones , K. & Day , J.D. (1997) : **Discrimination of Two Aspects of Cognitive - Social Intelligence from Academic Intelligence**. Journal of Educational Psychology , Vol.89 , No.3 , P.p : 486 - 497 .

196. Joreskog, K.G & Sorbom, D. (1989): Liserl 7: **A Guide to the program and applications** (2nd ed), Chicago: SPSS Inc..

197. Joreskog, K.G & Sorbom, D. (1993) : **Liserl 8: Structural equation modeling with the simplis command language.** Hillsdule: Lawrence Erlbaum Associates.

198. Kane, J. E. (1978) : **Cognitive Aspects of Performance.** Available at www.google.com.eg

199.Kathryn, S. & Judith , W. (1989) : **Relationship Between Social Perception and Peer Status in Children with Learning Disabilities**. Journal of Learning Disabilities , Vol.22 , Issue 10 , P.p : 624 – 629 .

200.Keating ,D.P.(1978): **A Search of Social Intelligence. Journal of Education Psychology,** Vol. 70 , No. 2 , P.p : 218 – 223 .

201.Kelderman , H. ; Mellenberg , G.J. & Elshout , J.J. (1981) : Guilford's Facet Theory of Intelligence : **An Empirical Comparison of Models. Multivariate Behavioral Research** , Vol. 16 , Issue1 ,P.p: 37 – 61.

202.Kennedy , V. (1999) : **Ethics and Etiquette at Work. Unpublished Master Thesis**. California State University.

203.Kihlstrom , J.F. & Cantor , N. (2000) : **Social Intelligence**. U.S.A., Mind Garden ®, Inc. .

204.Kline , P. K. (1991) : Intelligence : **The Psychometric View** , U.S.A., Chapman and Hall , Inc. .

205. Kowatsch, C. (1975): **An Investigation of the Interrelationship between Self Concept,** Social Intelligence, and Word Association Styles in Female College Students, Diss. Abs. Int., Vol.35, No. 4, P. 1965 B.

206. Kraut, R.E. & Lewis, S.H. (1982): **Person Perception And Self Awareness: Knowledge of Influences on One's Own Judgments. Journal Of Personality And Social Psychology,** Vol. 42, No. 3, P.p: 448-460.

207. Kwan, S.Y.V. (2002): **Reconceptualizing Individual Differences In Self Enhancement Bias with the Social Relation Model: An Integration of Social and Personality Perspectives**. Unpublished Doctoral Dissertation, University of California, Berkeley.

208. Kwanguk , K. ; Jin , K.J. ; Jaehun , K.; Eun , B. ; K.C.; Jeong , J.H. ; Jeonghung, K.; Hyung, K.C.; Young, K.I. & Sun, K. (2007) : **Characteristics of Social Perception Assessed in Schizophrenia Using Virtual Reality**. Cyber Psychology & Behavior , Vol.10 , Issue2 , P.p: 215 – 219 .

209. Labarba , R. C. (1981) : **Foundations of Developmental Psychology**. New York , Academic Press .

210.Larry Craig, B. & David , E.J. (1978) : **Sex Role Conformity in Homosexual and Heterosexual Males**. Journal of Personality Assessment, Vol.42 Issue2, P.p : 505 – 511 .

211.Levenson , R.W. & Ruef , A.M. (1992) **: Empathy : A Physiological Substrate**. Journal of Personality and Social Psychology , Vol.63 , No.2 , P.p: 234 – 246 .

212.Litvak-Miller, W. & Mc Dougall, D. (1997): **The Structure of Empathy During Middle Childhood and its Relationship To Prosocial Behavior. Genetic**, Social & General Psychology Monographs, Vol. 97, Issue 3, P.p: 303-344.

213. Losh , M. & Piven J. (2007) : **Social Cognition and the Broad Autism Phenotype : Identifying Genetically Meaningful Phenotypes .Journal of Child Psychology & Psychiatry** , Vol.48, Issue 1, P.p.: 105 – 112 .

214.Lovejoy , M.S. (2008) : **Indiana School Superintendents and the Relationship Between Gender and Levels of Social Intelligence. Unpublished Doctoral Dissertation** , Indiana State University , Terre Haut , Indiana .

215. Lowman , R.L. & Leeman , G.E. (1988) : **The Dimensionality of Social Intelligence : Social Abilities, Interests and Needs.** Journal of Educational Psychology , Vol. 122 , Issue 3, P.p : 279-290 .

216. Lutgendorf, S. & Ullrich, P. (2002): **Cognitive Processing Disclosure , and Health : Psychological Mechanisms.** Washington , DC : American Psychological Association.

217.Marlowe, H.A. (1984) : **The Structure of Social Intelligence. Unpublished Doctoral Dissertation** , University of Florida , in Dis. Abs. Int., Vol.45, N.7, P: 1993 A.

218. Marlowe , H.A. (1985) : **Social Intelligence : Implications for Adult Education. Lifelong Learning** , Vol.8,No.6 , P.p : 4 -5.

219. Marlowe , H.A. (1986) : **Social Intelligence : Evidence for Multidimensionality and Construct Independence.** Journal of Educational Psychology , Vol. 78 , No. 1 , P.p : 52 – 58.

220.Mathias , J.L. & Nettelbeck , T. (1992 A) :**Reliability of Seven Measures of Social Intelligence in a Sample of Adolescents with Mental Retardation**. Research in Developmental Disabilities , Vol. 13 , No. 2 , P.p : 131 – 143 .

221.Mathias J.L. & Nettelbeck , T. (1992 B) : **Validity of Greenspan's Model of Adaptive and Social Intelligence.** Research in Developmental Disabilities , Vol.13 , No.2 , P.p: 113 – 129 .

222.Mauthc, K.E. (1989): **An Investigation of The Content and Context of Social Intelligence**. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Lethbridge, Lethbridge, Alberta.

223. Mead , M. (2006) : **Social Knowledge. Metaphysics Research Lab.** , Stanford University.

224. Mehrabian, A. & Epstein, N. (1971): **A Measure of Emotional Empathy. University Of California**, Los Angeles.

225. Mc Donald , S. ; Flanagan , S. ; Martin , I. & Saunders , C.

(2004) : The Ecological Validity of TASIT **: a Test of Social Perception. Neuropsychological Rehabilitation** , Vol.14 , Issue3 , P.p : 285 – 302 .

226. Mc Donald. S.; Cristina , B.; David , S. ; Esther , L. ; Clare , S. & Kerryn , N. (2005) : **Assessing Social Perception Can Be a Reliable and Valid Exercise** : a Psychometric Study of TASIT. The University of New South Walfs , Sydney , Australia .

227.Mc Donald. S.; Cristina , B.; David , S. ; Esther , L. ; Clare , S. & Kerryn , N. (2006) : **Reliability and Validity of the Awareness of Social inference Test (TASIT)** : A Clinical Test of Social Perception. Disability and Rehabilitation , Vol.28 , No.24 , P.p : 1529 – 1542 .

228.Mc Fall , R.M. (1982) **: A Review and Reformulation of the Concept of Social Skills.** Behavioral Assessment , Vol.4 , P.p: 1 – 33 .

229.Menson , L.B. (1980) : **The Social understanding and social Behaviors of Emotionally Disturbed and Non – Disturbed children. Unpublished Doctoral Dissertation** , University of North Carolina .

230Mettetal , G. ; Jordan ,C. & Harper , S. (1997) : **Attitudes Toward A Multiple Intelligence Curriculum**. The Journal of Educational Research , Vol. 91 , No. 2 , P.p : 115 – 121 .

231.Meyer, T.M. (1990): **Perceived Leader Authenticity as an Effective Indicator of Perceived Instructional Leadership Behavior in Middle Level Principals.** Unpublished Doctoral Dissertation, Andrews University.

232. Meyer J.& Shean , G. (2006) : **Social Cognitive Functioning and Schizotypal Characteristics.** Journal of Psychology , Vol. 140 , Issue 3 , P.p: 199 – 207 .

233.Michael, M.; Tanya, M. & Daniel, A. (2001) : **Culturally Conferred Conceptions of Agency** : a Key to Social Perception , Groups , and others Actors. Personality & Social Psychology Review , Vol.5 , Issue5 , P.p : 169 – 182 .

234.Mikko , S. (2005) : **What Is Emotional Authenticity ? Journal for The Theory of Social Behavior** , Vol.35 , Issue 3 , P.p: 209 – 230 .

235.Moore , C. (1998) : **Social Cognition in Infancy**. Monographs of the Society for Research in Child Development , Vol.63 , No.4 , P.p: 167 – 174 .

236.Neral, S.M. (1989): **Determining Whether a Predictive Relationship Exists between Non Cognitive Characteristics and Academic Achievement. Levels of Freshman Medical students**. Diss. Abs. Int., Vol. 50, No. 4.

237.Niemi , G.R. (2002) : **Social Perception and Metaperception Among Children with Learning and Emotional Disabilities** : A Social Relation Analysis. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Massachusetts Amherst.

238.Nijhot , A.; Stock , O. & Nishida , T. (2009) : **Social Intelligence Design in Ambient Intelligence.** AI & Soc, DOI 10.1007/500/46 , P.p : 192 – 197. Available At : www.springerlink.com

239. Nurmi, J. E. ; Aunola, K. ; Salmela – Aro, K & Lindroos, M. (2003): **The Role of Success Expectation and Task Avoidance in Academic Performance and Satisfaction**. Contemporary Educational Psychology, Vol. 28, P.p : 59-90.

240.Oliver , R – N. (1994) : **A Correlational Study of Children's Social Intelligence, Social Influence** , Academic Intelligence, and Academic Achievement. Diss – Abs. Int.,Vol.55 , No.3 , P. 467A.

241.Osborn , T.N. (2006): **Social Intelligence** : a Variant of Emotional Intelligence ? Available at : www.noelosborn.com

242.Osipow , S.H. & Walsh , W.B. (1973) : **Social Intelligence and the Selection of Counselors.** Journal of Counseling Psychology , Vol.20 , No.4 , P.p : 366 – 369

243.O'sullivan , M. ; Guilford , J.P. & De Mille , R.(1965) : **The Measurement of Social Intelligence. Reports from the Psychology Laboratory** , No. 34 , Los Angeles. CA : University of Southern California.

244.O'sullivan , M. & Guilford , J.P. (1975): **Six Factors of Behavioral Cognition : Understanding other People**. Journal of Educational Measurement , Vol. 12 , No. 4 , P.p : 255 – 271 .

245.Paula , N.; Lawrence , B.; Piotr , W.; Silvia , K.G. & François , R.

(2005) : **Embodiment in Attitudes** , Social Perception and Emotion Personality & Social Psychology Review , Vol. 9 , Issue3 ,

P.p : 184 – 211.

246.Pecukonis, E.V. (1990): **A Cognitive / Affective Empathy Training Program. Adolescence**, Vol. 25, Issue 97, P 95.

247.Peter, L.J. (1995): **Evidence for an Oblique Social Intelligence Factor Established with a Likert - Based Testing Procedure**. Intelligence, Vol.21, No.3, P.p : 241 – 266 .

248.Peter, M. & Allan, F. (1987) : **Social Perception and Communication Skills Among Schizophrenics and Non Schizophrenics.** Journal of Clinical Psychology , Vol.43 , Issue2 , P.p : 197 – 205 .

249.Peterson , C. (1997) : **Psychology : A Biopsychosocial Approach.** U.S.A , Addison – Wesley Educational Publishers , Inc. .

250.Pinquart, M. & Sorensen, S. (2000): Gender **Differences in Self-Concept and Psychological Well-Being in Old age**: A meta-analysis. The Journal of gerontology, Vol. 56, Issue 4, p.p: 195-213.

251. Prochaska, J. O. & Diclemente, C. C. (1983) : **Stages and Processes of Self – Change of Smoking** : Toward an Integrative Model of Change. Journal of Consulting and Clinical Psychology, Vol. 51, P.p : 390-395.

252. Reid , L. (2003) : **Validation of the Self – Empathy Scale.** Unpublished Master Thesis, University of Regina .

253.Reilly , B.A. (1996) : **Self Insight ,Other- Insight**, and Their Relation to Interpersonal Conflict .Thinking & Reasoning , Vol.2

Issue 2/3 , P.p: 213 – 224 .

254. Reilly , B.A. & Doherty , M.E. (1989) : **A Note on the Assessment of Self – Insight in Judgment Research.** Organizational Behavior and Human Decision Processes , Vol.44 , P.p: 123 – 131.

255.Reilly , B.A. & Doherty , M.E. (1992) : **The Assessment of Self Insight in Judgment Policies.** Organizational Behavior and Human Decision Processes , Vol.53 , P.p: 285 – 309 .

256.Reilly , R.R. , Lewis , E. L & Tanner , L. (1991) : **Educational Psychology.** New York , Macmillan Publishing Co. , Inc. .

257. Reitman, J.A. (1996): **A study of the Relationship between Style of Social Interaction and Empowerment Behavior in School Principals. Unpublished Doctoral Dissertation**, Boston College, U.S.A.

258.Riggio , R.E. (1986): **Assessment of Basic Social Skills**. Journal of Personality and Social Psychology , Vol.51 , No.3 , P.p: 649 – 660 .

259.Riggio , R.E. ; Messamer , J. & Throckmorton , B. (1991): **Social and Academic Intelligence** : Conceptually Distinct but Overlapping Constructs .Person. Individ. Diff. , Vol.12 , No. 7 , P.p : 695 – 702

260. Rinn, A.N.; Mc Queen, K.S.; Clark, G.L. & Rumsey, J.L. (2008): **Gender Differences in Gifted Adolescents Math/verbal Self Concepts and Math/Verbal Achievement: Implications for the STEM Fields**. Journal for the Education of the Gifted, Vol. 32, Issue 1, p.p 34-53.

261. Romney , D. M. & Pyryt , M.C. (1999) : **Guiltford's Concept of Social Intelligence Revisited**. High Ability Studies , Vol.10 , No.2 , P.p : 137 - 142.

262.Rueter , M.A. & Conger , R.D. (1998) : **Interaction Style** , Problem – Solving Behavior , and Family Problem – Solving Effectiveness. Child Development , Vol.66 , Issue 1 , P.p: 98 – 115 .

263. Ryan , R.M. & Deci , E.L. (2004) : **Autonomy Is No Illusion** : Self – Determination Theory and Empirical Study of Authenticity , Awareness , and Will. in J. Greenberg , S.L. & Pyszynski , (Eds) , Handbook of Experimental Existential Psychology, P.p: 44 – 479 , New York , Guilford Press

264. Ryan , R.M. , La Guardia , J.G. & Rawsthorne , L.J. (2005) : **Self – Complexity and The Authenticity of Self Aspects** : Effects on Well-Being and Resilience to Stressful Events , North American Journal of Psychology , Vol.7 , No.3 , P.p: 431 – 448 .

265.Sanjuan , J. (2003) : GEOPTE " **Spanish Group For The Optimization and Treatment of Schizophrenia** " Scale of Social Cognition for Psychosis. Actas Espanolas De Psiquiatria , Vol.31 , Issue3, P.p: 120 – 128 .

266. Salopek , J.J. (2004) : **Social Intelligence**. Trends , U.S.A. Available at: www.t+d;Jsalopek@covad.net

267. Salovey, P. & Mayer, J.D.(1990) : **Emotional Intelligence** . Imagination, Cognition, and Personality, Vol.9, P.p : 185 – 211 .

268. Schneider, R.J. (1992): **An Individual-Differences Approach to Understanding and Predicting Social Competence**. Unpublished Doctoral. Dissertation, University of Minnesota.

269.Segal , H.G.; Westen , D.; Lohr , N.E. & Silk , K.R. (1993) : **Clinical Assessment of Object Relations and Social Cognition Using Stories Told to the Picture Arrangement Subtest of the WAIS-R**. Journal Of Personality Assessment , Vol.61 , Issue 1 , P.p: 58 - 80 .

270. Shafer, A.B. (1999) : **Relation of the Big Five and Factor V Subcomponents to Social Intelligence.** European Journal of Personality, Vol.13, Issue3 , P.p : 225 – 240 .

271. Shanley, L.A. ; Walker, R.E. & Foley, J.M. (1971) : **Social Intelligence: A Concept in Search of Data**. Psychological Reports, Vol.29, P-p : 1123 – 1132.

272. Sheldon , K.M. ; Ryan , R.M. Rawsthorne , L.J. & Ilardi , B. (1997) : **Trait Self and True Self : Cross – Role Variation in The Big – Five Personality Traits and Its Relations with Psychological Authenticity and Subjective Well-Being** , Journal of Personality and Social Psychology , Vol. 73 , No.6 , P.p: 1380 – 1393 .

273.Shimanski , C. (2005) : **Situational Awareness in Search and Rescue Operations**. Mountain Rescue Association , Colorado .

274. Silvera , D.H. ; Martinussen , M. & Dahl , T.L. (2001) : **The Tromso Social Intelligence Scale** , A Self – Report Measure of Social Intelligence. Scandinavian Journal of Psychology , Vol. 42 , Issue 4 , P.p : 313 – 319 .

275. Sipps , G.J. ; Berry , G.W. &Lynch , E.M. (1987) : **WAIS–R and Social Intelligence** : A Test of Established Assumptions that Uses the CPI. Journal of Clinical Psychology , Vol. 43 , Issue 5 , P.p: 499 – 504.

276. Smith, I.D. (1996)**: Gender Differentiation Gender Differences in Academic Achievement and Self-Concept in Coeducational and Single-Sex Schools**. Available at: www.google.com.eg/.

277. Snyder, S.D. & Michael, W.B. (1983) : **The Relation of Performance on Standardized Testes in Mathematics and Reading to Two Measures of Social Intelligence and One of Academic Self – Esteem for Two Samples of Primary School Children.** Educational and Psychological Measurement, Vol.43, No.4, P.p. : 1141 – 1148 .

278. Stacey , M.B.A. (2002) : **Social Skills , Social Problem - Solving , and Self - Perceptions** : A Comparison of Students with Verbal and Nonverbal Learning Disabilities. Unpublished Master Thesis. Mount Saint Vincent University.

279. Stapleton, C. D. (1997) : **Basic Concepts and Procedures of Confirmatory Factor Analysis**. Texas A & M University. Paper Presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Associations, Austin, January Available at www.google.com.eg

280. Sternberg, R. & Grigorenko, E. (1997) : **Intelligence** , Heredity , and Environment (1 St ed). Cambridge University Press, U.K. .

281. Stratton , J. (2006) : **Social Perception**. Available at : www.psychwiki.com

282. Strom , P.S. & Strom , R.D. (2003) : **Interpersonal Intelligence Assessment Theory Student Evaluation of Cooperative Learning** : The Interpersonal Intelligence Inventory. Presentation to the Annual Meeting of the American Education Research Association , Chicago .

283. Suhr, D. D. (2003) : **Exploratory or Confirmatory Factor Analysis ? University of Northern Colorado.** Available at www.google.com.eg

284.Susanne Weis , K.S. & Sub, H.M. (2004) : **Overlap and Distinctiveness of Social and Emotional Intelligence.** The 12th European Conference of Personality , 18th – 22nd July , Groningen

285. Susanne Weis , K.S. & Sub, H.M. (2006) : **Reviving the Search for Social Intelligence** : A multitrait – Multimethod Study of its Structure and Construct Validity. Journal of Personality and Individual Difference , Vol.42 , P.p : 3 – 14 .

286. Sutker, Q.B.; Desanto, N.A. & Allain, A.N. (2005): **Adjective Self-Descriptions in Antisocial Men and Woppen**. Journal of Psycho pathology and Behavioral Assessment. Vol. 7, No. 2, P.p: 175-181.

287.Swan, K. & Shih, L.F. (2004): **On the Nature and Development of Social Presence in Online Course Discussions,** Kent State University.

288. Tamnelin , M. (1999) : **From Telepresence to Social Presence** : The Role of Presence in a Network – Based Learning Environment. Media Education Publication , Vol.8 , P.p: 219 – 231 .

289.Taylor , E.H. & Cadet , J. (1989) : **Social Intelligence** , A Neurological System. Psychological Reports , Vol.64 , P.p.: 423 – 444

290.Taylor , E. H. (1990) : **The Assessment of Social Intelligence.** Psychotherapy , Vol. 27 , No.3 , P.p : 445 – 457.

291.Thompson, M.F. & & Albrecht , K. (2006) : **Social Intelligence.** Available at : info@managesmarter.com

292.Tory , H.F. & John , B.A. (1987) : Social **Cognition and Social Perception.** Annual Review of Psychology , Vol. 38 , P.p : 369 – 425 .

293.Van Manen , T.G. ; Prins , P.J.& Emmelkamp, P.M. (2001) : **Assessing Social Cognitive Skills in Aggressive Children from a Developmental Perspective** : The Social Cognition Skills Test. Clinical Psychology & Psychotherapy , Vol.8, Issue8, P.p: 341 – 351.

294. Velsor, V.E., Taylor, Si & Leslie, J.B.E. (1993): **An Examination of the Relationships among Self-Perception Accuracy, Self-Awareness,** Gender, and leader Effectiveness, Management human Resource, Vol.32, No.2, P.p: 249-263.

295.Watkins, G., Dong, Q. & Xia, Y. (1997): **Age and Gender Differences in the Self-Esteem of Chinese Children**. The Journal of Social Psychology, Vol. 137, No. 3, p.p: 374-379.

296. Weichman, M. (1978): **The Relationship of Children's Social Intelligence Measures of Interpersonal and Interpersonal Social Adjustment**, Diss. Abs. Int., Vol. 38, No. 10, P. 5104 B.

297.Whiton ,G .D.(2004): **Individualistic and Collectivistic Perceptions of Teacher Communication Styles.** Unpublished Doctoral Dissertation ,Hofstra University.

298.Wilgenbusch, T. & Merrelle, K.W. (1999): **Gender and adolescents: A Meta-analysis of Multidimensional Studies.** Available at: http://www.google.com.eg/

299.Witmer, B.G. & Singer, M.J. (1998): **Measuring Presence in Virtual Environments: A Presence Questionnaire**. Presence-Teleoperators and Virtual Environments, Vol. 7, Issue 3, P.p: 225-240.

300.Wise, Q.S. & Joy, S.S. (2005: **Working Mothers, Sex Differences, and Self-Esteem in College Students' Self Descriptions**. Sex Roles, Vol. 8, No. 7, P.p: 785-790.

301. Wikipedia (2007) : Social Intelligence. **The Wikimedia Foundation** , Inc. Available at : www. en.wikipedia.org

302.Wong , C.T. ; Day , J.D. ; **Maxwelle** , S.E. & Meara , N.M.
(1995) : **A Multitrait – Multimethod Study of Academic and Social Intelligence in College Students.** Journal of Educational Psychology , Vol. 87 , No.1 , P.p: 117 - 133 .

303.Yamagishi , T. ; Kikuchi , M. & Kosugi , M. (1999) : **Trust** , Gullibility , and Social Intelligence – Asian Journal of Social Psychology , Vol.2 , Issue1 , P.p : 145 – 161.

304.Zhan , G. (1996) : **Understanding Interpersonal Problem Situations and Aspects of Social Experiences : An Investigation of Development of Chinese Children's Social Intelligence** .Diss – Abs – Int. , Vol. 56 , No 7 , P. 4039B.

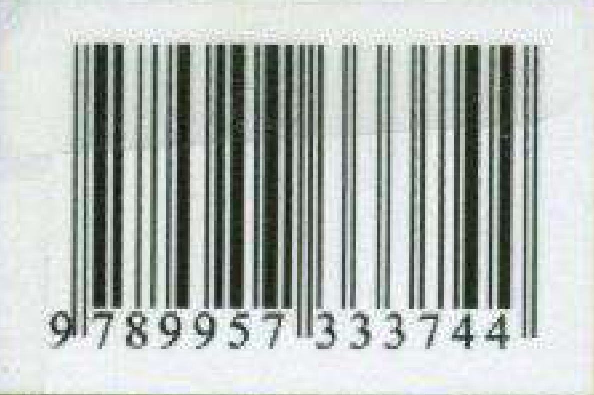

تليجرام
هنا
سور الأزبكية


تليجرام
هنا سور الازبكية
غواص في بحر الكتب
باحثون
محمد خطاب

علم النفس الاجتماعي ومتطلبات الحياة المعاصرة









عمّان - شارع الجامعة الأردنية
مقابل كلية الزراعة
تلفاكس : 7798 533 6 00962
ص.ب 1527 عمان 11953 الأردن
E-mail: info@alwaraq-pub.com
E-mail: halwaraq@hotmail.com

www.alwaraq-pub.com